د. ف. سويفت

إجتماعيات التربية

دراسة تمهيدية تحليلية

ترجمة

دكتور

محمد سمير حسانين

قسم أصول التربية

كلية التربية - جامعة طنطا



د. ف. سويفت

إجتماعيات التربية

دراسة تمهيدية تحليلية

ترجمة

دكتور
محمد سمير حسانين
قسم أصول التربية
كلية التربية - جامعة طنطا

محتويات الكتاب

مقدمة الترجمـــة

بادىء ذى بدء نود أن نذكر حقيقـة هامة فيما يتعلق هنـا بالترجمة الفعلية لعنوان الكتاب الحالى وهى علم الاجتماع التربوى وذلك كما يتضح من عنـوان الكتاب باللغة الانجليزية . وكما هو مثبت فى الصفحة الواقعة خلف صفحة العنوان مباشرة إلا أننا آثرنا ان نستخدم مصطلح اجتماعيات التربية وذلك لأنه اكثر اللغه بالنسبة لطالب التربية فى مصر والعالم العربى واكثر انتشاراً . وينقســـم الـكتاب الى خمسة فصول .

يتنـاول الفصل الأول علاقة علم الاجتماع بالتربية ، ويشرح مفهوم علم الاجتماع التربوى ومجالات إهتمامه ثم تعريف للتربية .

ويعالج الفصل الثانى موضوع الثقافة والعلاقة بين الثقافة والشخصية وطرق نقل الثقـافة والتربية والبيان الاجتماعى ، ثم ينتهى الفصل بدور التربيـــة فى نقل المواهب .

ويناقش الفصل الثالث انتقال المدرسة من مرحلة الطائفة الى مرحلة المشاركة ، وموضوع آخر من أخطر الموضوعات وهو موضوع البيروقراطية ، وتصنيف ايتزيونى للمنظمات ، وتحليل بدويل للثقـافة الأمريكية ويتطرق الى المؤسسة الاجتماعية التى تقوم بتشكيل الأفراد . ويعـالج موضوع التربية فى المؤسسة الاجتماعية ثم فالتكيف مع للتربية ، ثم يختم الفصل بالعملية التربوية .

أما الفصل الرابع فيدرس موضوع الأهمية الإجتماعية لمعهد التربيـة ، ثم البيئة الاجتماعية الثقافية ، فالبيئة السكانية (الديموجرافية) . والبيئة الإدارية ثم الأسرة ، فالطبقة الاجتماعية وجماعة الرفاق .

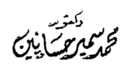
وأخيرا يتناول الفصل الخامس الوظائف الاجتماعية للتربية الوظيفية الثقافية الاساسية ، ثم يشرح دور المدرسة من الموافقة أو القبول الاجتماعي ، ودور المدرسة في مجال التغير الاجتماعي . ووظائف النظام التربوي والتربية في مجال الحراك الاجتماعي ، والتصنيف والاختبار والانتقاء التربوي ، وإعداد القوى العاملة المدربة واختيار أصحاب الاستحقاق والطبقة الاجتماعية .

والكتاب الذي قمنا بترجمته من أصله بالانجليزية الى لغتنا القومية ، يعد من الكتب القيمة في مجال علم الاجتماع التربوي. ومن المعروف أن هذا العلم هو أحد الفروع العديدة التي يشتمل عليها علم الاجتماع .

وعلم الاجتماع التربوي الذي نستطيع القول بأنه لاغنى عنه لاولئك الذين يهتمون بدراسة المؤسسات التعليمية سواء أكانوا طلاباً بكليه التربية الجامعيه ، أم طلاباً بمعاهد إعداد المعلمين المختلفة فان له دور محوري في إعداد هؤلاء الطلاب .

ولا تقتصر أهمية هذا الكتاب على أولئك الطلاب فحسب ، بل يمتد اهتمامه إلى كل المشتغلين في مجال التربية والتعليم على كافة المستويات : سواء كانوا مديرين أم مشرفين أم موجهين أم مدرسين أم إداريين .

وأخيرا وليس آخرا ندعو الله دائماً دوام التوفيق والتقدم والازدهار للوطن والمواطنين .



مقـــدمة الكتاب

يمر علم الاجتماع فى الوقت الحاضر بمرحلة من التوسع العظيم ، وليس هناك اهتمام عام واسع الانتشار بالموضوع فحسب ولكن أيضاً هناك نمو سريع فى عدد المقررات الجديدة فى الجامعات وكليات التربية بل وفى أماكن أخرى . وكنتيجة لذلك فان هناك عددا متزايدا من القراء المهتمين بالكتب المدرسية المدخلية ، أو التمهيدية ، وسوف يكون الدافع لدى البعض هو الاهتمام العام . بينما سوف يريد البعض أن يستنتج الكثير عن الموضوع ليروا ما إذا كانوا يحبذون دخول مقرر رسمى فيه ، والبعض الآخر سوف يكونون قد بدأوا فى اتباع مقررات صهر فيها أحد نواحى علم الاجتماع وأحد المداخل الى هؤلاء القراء يتم عن طريق إعطاء كتاب تمهيدى يكفل تغطية عامة لمجال علم الاجتماع ومدخل آخر يتم عن طريق سلسلة من المذكرات يعطى كل منها مقدمة لموضوع ممتاز ولكل من هذين المدخلين مميزات وعيوب وقد تبنت مكتبة علم الاجتماع المدخل الثانى وسوف يغطى مدى أكثر كثافة من الموضوعات يزيد عما يمكن معالجته فى كتاب واحد . فى نفس الوقت سوف يقدم كل كتاب معالجة تمهيدية فاحصة لكل موضوع والقارىء الذى توجد لديه معلومات قليلة أو لا توجد لديه معلومات إطلاقا سوف يجد فى أى كتاب معيناً أساسيا يستطيع أن يبنى عليه ، وأن يوسعه عن طريق المقترحات لقراءات مستقبلة .

والتربية اليوم هى مركز جدال بين المدرسين ، والآباء ، والسياسيين بل والمربين أنفسهم ومدى كثافة هذا الجدال يحمل شهادة لأهمية التربية كعملية فى المجتمع وتشتق هذه الأهمية جزئياً من حقيقة أنه خلال عمليات التربيـــة ومؤسساتها تتطور من المعارف والمهارات وكذلك المواهب الوطنية . ومن

الضرورى لأعضاء جمعية ما أن يكونوا على بينة مما يتوقعونه من مؤسساتهم التربوية ، وسوف تتطلب الأنواع المختلفة من المجتمعات أنواعا مختلفة أيضاً من المهارات والمعارف تعطى كأساس للمواطنة ولإمداد القوى العاملة بأنماط مهنية متغيرة . ولسوء الحظ فان وضوح الفكر فى هذه الامور ليس جليا باستمرار .

وينشأ المصدر الثانى للجدال من الفرص المختلفة التى تنتج من امتلاك كميات مختلفة من التربية ومن ثم فان المجادلات حول التربية . وكيفما كانت العبارات التى تستمر بها فهى تحمل باستمرار اشارة صريحة أو ضمنية إلى الطريق الذى قسم به مجتمع معين .

وتهتم التربية كذلك بتنمية القيم والشخصية ؛ ويوجد كذلك إختلاف فى الآراء من أجل ماتكون عليه تلك القيم ، وكيف تؤثر الاجراءات التعليمية المختلفة فى تطوير الشخصية .

وأخيراً فإن العملية التعليمية تستمر خلال مؤسسات التربية النظامية ؛ مثل المدارس ، والجامعات ، ونوادى الشباب ، وأيضاً خلال الجماعات الاقل نظامية مثل الاسرة وجماعة الرفاق .

ولا يوجد قصور فى الادب المتعلق بهذا المجال الهام جداً ، كما أن معلومات الإحصائية لا تعانى نقصا كذلك إلا ان الفرد غالباً ما يشعر بأن الحرارة ترد أكثر من الضوء فى المناقشات المتعلقة بالتربية بسبب الفشل فى رؤية العملية التربوية ككل وعلاقاتها بمجتمعها ويحاول دكتور سويفت Swift أن يعمل ذلك للطالب . وتوضع مناقشة فى إطار مرجعى يتعلق بعلم الاجتماع على وجه الخصوص .

والفصلان الأولان مخصصان بدرجة كبيرة لتطوير هذا الإطار . ثم نقوم بعد ذلك بمناقشة المدرسة كمنظمة للبيئة الاجتماعية التى تحيط بالمدرسة . وأخيرا إعمال النظر فى بعض المسائل الأساسية المتعلقة بوظائف التربية فى المجتمع .

وقد يندهش القارىء عندما يجد وصفا قليلا لتركيب النظـــام التربوى البريطانى . ومن الواضح فان أية عبارات نظرية تقدم تكون قليلة الفائدة مالم يظهر إمكانية تطبيقها فى المواقف الحقيقية

وعلى أية حال ، فقد اختار دكتور سويفت مع هـذه الأرضية الواسعة التى ينبغى تغطيتها أن يجمع إطار العملية المناسبة فى كتاب يعبر للقـــارىء المهتم الذى من الممكن أن يجعله مرجعا .

ا . ر . اميرسون

الفصـــل الأول

علم الاجتماع والتربيـــة

مقدمـة :

يخلق أو يولد المجتمع الجديد وجود إهتمام كبير لكل انواع العلماء فى مجال علم الاجتماع ؛ وذلك من أجل أن يضعوا معرفتهم ومهاراتهم فى خدمة المجتمع . ونجد الآن تناقصا فى إستخدام الهواة وبالتالى يتزايد احتياجنا للخبراء عن ذى قبل . ولما كان الكثير من مشكلاتنا يعتبر مشكلات إجتماعيه ؛ فإن عالم الاجتماع هو الخبير الذى نتجه إليه .

إلا أن طالب المعونة أو المشورة لا يجد باستمرار إستجابة مرضية من عالم الإجتماع . ومن المتوقع عادة أن يسوء الرجل غير المتخصص ؛ أى الذى هو خارج نطاق هذه المهنة ؛ فهم أنواع كثيرة جدا من الاسهامات التى يؤديها علم الإجتماع . إذ أنه يحدث فى المدى الطويل تداخل وبين إهتمامات عالم الاجتماع مع الفرد الذى يقوم بحل المشكلات الاجتماعية ، ومرد ذلك أن علم الإجتماع يساعد أيضاً على حل مشكلات المجتمع . وعلى أية حال ، فإننا نتوقع فى المدى القصير حدوث بعض أنواع من الصراعات وكثيرا من سوء الفهم .

ولا يستطيع عالم الاجتماع باستمرار بمستوياته الخاصة ؛ أن يكون قادراً على المساعدة فى التعامل مع المشكلات الاجتماعية ، ولكنه تحت الضغط الملح للأحداث أصبح أكثر استغراقا فيها . واستطاع أثناء هذه العملية أن يبدأ فى اكتساب قدر معين من الثقة . فقد تطورت مهارات التفكير الاجتماعى وجمع المعلومات تطورا كبيرا وأصبحت أكثر ملائمة عن ذى قبل .

ويعتبر علم الاجتماع التربوى أحد المجالات التى أوضحت هذه الثقة المتزايدة لعلم الاجتماع فيها . فقد بدأ عالم الاجتماع فى بريطانيا فى العقد الماضى يلعب دوراً كبيراً فى مجال القانون الإدارى كمستشار ، ورجل إدارى وباحث . وتمثلت نتائج البحث فى أدب التربية والتدريس بدرجة تعتبر - مع أعطاء كمية قليلة من البحث — ذات سرعة خطيرة .

ونتج عن ذلك ثورة صغرى فى اتجاهاتنا نحو التربية . فبدلا من النظر اليها على أساس أنها نوع من الاتفاق الوطنى ، بدأنا نفكر فيها على أنها من أكثر أنواع الاستثمارات الرأسمالية ذات العائد الاقتصادى المربح . وذلك لأنه أصبح ينظر إلى التربية على أنها وسيلة لانتاج القدرات أكثر من كونها نظاما للتصنيف والاختيار . ويهدف هذا الكتاب لتبيان الطريق نحو النظر للحياة الاجتماعية التى تساعد على تطوير نظرتنا الأساسية نحو إهتمامنا بالتربية فهو يقوم على مجموعة من نماذج تصورية تقوم على أساس منظورات فى علم الاجتماع .

علم الاجتماع التربوى :

كان هدف علم الاجتماع التربوى ، حتى عهد قريب ، معالجة التقدم الاجتماعى فمثل سبيل المثال ، لقد اقلقت دور كايم Durkheim أبا « علم الاجتماع التربوى » الحديث ، كما يطلق عليه فى العاده ، بدرجة كبيرة التطورات المطردة فى المجتمع الصناعى الحديث ، وظن ذلك العالم أن المخرج من الوصول الى كارثه هو إعادة تنظيم الحياة الاجتماعية ، وأن على التربية أن تقدم الحل (دور كايم ١٩٥٦) . ولدينا فى الوقت الحالى أمثلة مشابهة لدول نامية كثيرة قامت فيها برامج مخططة لتنمية البيئة ، عادة بدىء العمل بها بقصد واضح وهو رفع مستويات المعيشة بالتأثير على إتجاهات السكان . وعادة مايتم ذلك عن طريق برامج مكثفة فى مجال تعليم الكبار يجب أن تقوم على أساس معلومات تتعلق بعلم الاجتماع ، مادام

هدفها ووسائلها إجتماعية .

ومن الخطأ القول بأن أقتراح هذا الاعتقاد فى دور التربية شىء جديد نشأ أساسا نتيجة استخدام نتائج علم الاجتماع . والاعتقاد بإمكانية تطوير أو تحسين المجتمع عن طريق العمل المخطط فى مجال العملية التربوية يتضمن بالدرجة الأولى فى كثرة صياغة وضع النظريات عن التربية . وقد أفترضت نظرية أفلاطون عن التوازن الدقيق فى الصراع بين دافع الفرد نحو التفوق الذاتى ومطالب الدولة إزاء تصرفاته فرضت نظريا على التربية أن تكون مرتبة جدا جدا لكى تسهل ترتيباً مناسبا . وتطور علم الاجتماع التربوى منذ أيام دور كايم عن طريق إعمال الفكر ، تصل اليه النظريه الاجتماعيه النفسية والبحث مما أوصلنا لفهم الطبيعة الاجتماعية للانسان . وفيما يتعلق بمخطط أفلاطون التعليمى ، اعطاه بعض الأفكار عن تعقيد الذكاء البشرى ، وعن إحتمال وجود تخصص فى الاهتمامات ، وكانت أساسية فى تشكيل التربية الأوربية الغربية . إلا أن البحث الحديث أوضح خطأ ذلك . ومن ناحية أخرى ، فقد أدت رغبة دور كايم لانقاذ مجتمعه الى آراء ومقترحات بنيت على أساس فهم أعمق للعملية الاجتماعيه التى دائما ماأظهرها الفلاسفة الأقدمون الذين اتجهوا عند تكوين نظرياتهم الى الاعتماد على « فهمهم » البديهى لنفسية الفرد .

ويتضح أن دراسة علم التربية قد تسهم أسهاما ذا فائدة لكل من علم الاجتماع والمجتمع . والخطوة التاليه هى الاستفسار عن أهم الاهتمامات لعالم الاجتماع وعالم التربيه والادارى وما يمكن أن يؤدوه نحو هذه العملية ، ينبغى أن تكون الإجابة فى المقام الأول هى أن عالم الاجتماع يجب أن يقوم بعمل علم الاجتماع جيدا . وينبغى عليه أن يعمل طبقاً لقواعد علمه . إلا أنه بعمله ذلك قد يؤدى الى المخاطرة بإعطاء إجابات غير مناسبة أو غير مرغوب فيها فى أعين عالم التربية

وأقـــترح تايلور Taylor (١٩٦٧) فصل استخـــدام المصطلحين إجتماعيات التربية Educatronal Soeiology وعلم آلات الاجتماع التربوى Sociology of Education الذى يمكن المحافظة عليه من أجل الاهتمام بالمشكلات الاجتماعيـة أو التربوية . ويقول تايلور هذا فى العدد :

إنه على الرغم من وجـود أشكال قوية فأنه (أى علم الاجتماع التربوى) أتى بقدر طيب من الاستبصار فى علم الاجتماع وتأثيره على المشكلات التربوية وأنه بدأ يصبح تحذيريا أكثر منه تجريبياً ، وإيجابياً أكثر منه موضوعيا ، وإجماليا أكثر منه تحليلياً . (تايلور ، ١٩٦٧ ؛ ص ١٩١).

ومن المفيد أن ننظر للتربية وعلاقتها بعـــلم الاجتماع ، وأن نشير الى أن العلاقة القائمة بينهما تشبه العلاقة القائمة بين الهندسة وعلم الفيزياء . فهو التطبيق التكنولوجى للعلم البحت . إذ يأخذ الممارسون المعرفة والنظريات التى يضعهـا العلماء النظريون المتخصصون أو الأكاديميون ويطبقونها لحل مشكلات عملية . وفى الحقيقة فهذه العلاقة تعمل أيضا فى الاتجاه العكسى ، لأن حــــل المشكلات العملية فى حد ذاته يسهم فى أثراء المعرفة ؛ الا ان ذلك لا يغير من الفائدة التحليلية المتميز بينهما .

ومادام الاختلاف يكمن فى السبب الذى يتم من أجله البحث فى المقام الأول ، فأنه لا توجد له أهمية عملية ويكون القصد فى هذه الحالة صرفا أو بحتـا أو نقيا أو ما أجرى من أجل تحسين معرفتنا فى كيفية عمل المجتمع أو الطرق التى يستخدمها للوصول الى معلومات صحيحة عنه . ومن الناحية الأخرى فان الهدف من البحث التطبيقى أو الارتباط لحل بعض مشكلات معينة فى المجتمع كما يدركها الفرد . وهناك فرق ، ولكنه فرق فى الإدراك أو المفهوم ، بين البحث من أجل علم الاجتماع والبحث من اجل المجتمع :

والنقطة هى ان الفرد يأمل (وتقريباً جميع علماء الاجتماع) يأملون فى ان يكون

علم الاجتماع مساعداً للمجتمع دون الوقوع فى مسلمات خاطئة وحينما نقوم بدراسة علم الاجتماع فإن هدفنا يكون محاولة حل مشكلة من مشكلات المجتمع . حتى انه عندما ننفذ علم الاجتماع فإن هدفنا يصبح فى الحقيقة محاولة لحل إحدى مشكلات المجتمع .

ويعتبر إدراك أو بلوغ التغيرات المقصودة من الأهداف الهامة للعلوم البيولوجيه والطبيعية والتنبؤ والتنظيم من الأهداف التى ترمى اليها العلوم الاجتماعية : ويتشابه مع ذلك أنه يعتبر التنبؤ والضبط أهدافا للعلوم الاجتماعية التى تحتويها العلوم وطرق اختيار الصدق لمطالوبات العلوم الاجتماعية هى التنبؤ بالتغيرات تحدث دون قصد عالم الاجتماع أو بسببه وإذا ماحدثت بسبب التدخل فأنه من الممكن أن نقول أنها هندست . وهذا بالضبط ماتسمى التربية الى القيام به ؛ سواء نحو الفرد أم عن طريقه ، تجاه المجتمع . وبالمعنى الصحيح تماما فإن تطبيق العلوم الاجتماعية أو السلوكية بمعناها يعتبر ضروريا (على الرغم من عدم كفاءتها) مظهراً للتربية .

ولقد أسهم علم الاجتماع أسهاما كبيرا فى مجال التربية . وينبغى أن ننظر إلى ماتقدمه التربية إلى علم الاجتماع . وإذا ما أراد علم الاجتماع أن يتقدم كعلم بحت فيجب أن يكون أكثر تجريبية . ويقدم النظام التربوى أو التعليمى مواقف يمكن إجراء التجارب فيها دون التعرض لقيمنا عن الجنس البشرى . ويعطى ذلك علم الاجتماع فرصة لمقابلة التحدى لما يعتبره كثير من الناس من المتطلبات الأساسية للعلم القدره على التنبؤ وضبط التغير الإجتماعى . ولذلك فإن البحث فى علم الإجتماع فى مجال التربية هو ببساطه علم إجتماع تجريبى أو ملاحظى أى يقوم على التجربة والملاحظة .

وتطور العلم (ومن ثم قيمـــة فى المجتمع) تنشأ عن العلاقة المشتركة بين صياغة النظرية وجمـع المعلومات ، ويعتمد كل منها على الآخـر فى معناه . وليس هناك نقطة فى التمييز بين الدافع للقيام بعمل الأبحاث . وما يهمنا هنا هـو القوى المضيئة للنظريات التى توضح المعلومات والجهود الذى يذل من أجل جمعها . وبالتالى فعند علم الإجتماع وعلم التربية قدر كبير ليقدمه كل منها الآخر .

مداخل علم الإجتماع إلى المشكلات :

تقدم النظريات والمفاهيم وطـرق أو مناهج البحث فى عـلم الاجتماع مجموعة من الأدوات تساعد على فهم التربية . وتختلف هذه الطرق عن غيرها فى البحث أو الدخول بها . وعلى سبيل المثال فقد تختلف وجهة النظر الاخلاقية فى عناصرها الثلاث . بينما وجهة النظر السيكولوجية قد تختلف بدرجة جذرية أقل . وعلى أية حال فقد يسبب الاختلاف فى المنظـور قدراً كبيراً من الجـدل بين الناس الذين يستخدمون المنظورات المختلفة دون التحقق منها(سويفت Swift ١٩٥٦ ب). والنقطة التى يجب توضيحها منذ البداية هى عدم قدرتنا على الإدعاء بمركز ممتاز المنظور المتعلق بعلم الاجتماع فهى ببساطة طريقة واحدة للنظر إلى التربيـــة ، والتى لا تضيف إلى فهمنا لها ، الا أنها تحل محل وجهة النظـــر الأخلاقية أو السيكولوجية .

وينشأ الاسهام الخاص بعلم الاجتماع نتيجة عن اهتمامه ببنية أو تركـيب ووظيفة أو عمل الجماعات بمختلف احجامها ابتداء من فردين إلى أمة بأ كملها . وبدلا من أن ينظر علم الاجتماع إلى السلوك الإنسانى على انه اعمال الأفراد فانه يبحث عن الاطرادات والتشابهات فى السلوك التى يمكن ارجاعها إلى سياق الجماعة . ويفترض علم الاجتماع ان الطريق الوحيد والنتائج لهذه العبارة ذات النغمة السببية النزاع على الرغم من سلامتها ، لتفسير أفعال بنى البشر هو النظر إليها

على أنها نتاج لخـــبرتهم الإجتماعية فسوف نعالجها فى فصل آخر . ويمكننا القول بأن الانماط التى نرها فى السلوك الاجتماعى ماهى فى العـــادة الا نتيجة لعضوية الفرد فى جماعة ما . وبالتالى فعندما نحللها فاننا نصف البنية أو تركيب الجماعات الاجتماعية . وتأسيساً على ما سبق نستطيع القول بأن هناك زاوتين أومنظورين يمكن من خلالها أن نستعرض السلوك الإجتماعى ـ منظور الفرد ومنظور الجماعه . ولأننا تعودنا النظر إلى الأفراد كأشياء ملموسة أو مادية فانه من السهل علينا ان نتكلم عنهم بعبارة المستوى التجريدى للفرد . ومن الناحيه الأخرى فلما كانت الجماعة شيئاً غير ملموس أو مادى ، فاننا غالباً نجد أنها فكرة صعبة للتعامل معها بالرغم من وجود الكثير من مستويات الجماعه التجريدية ، فى التفكير اليومى عن المجتمع . وما الأفكار المتعددة مثل « الفريق » و « الوطن الام » ، و « الاقتصاد » الا محاولات فى تفكير علم الإجتماع . وبدأنا نميل خلال سنوات عديدة من الممارسة إلى النظر للفعل على أنه نتيجة لدوافع ولرغبات ونوايا الأفراد . وهذا طريق صحيح لعمل ذلك ، الا انه ليس الطريق الوحيد الصحيح ويشير منظور علم الإجتماع إلى الطرق التى يصل عن طريقها الفرد إلى تلك الدوافع والرغبات والنوايا ، وكذلك نحو الضغوط التى توجه وتحدد الفعل :

ولا يتفوق المستوى الفردى التجريدى من الناحية التحليلية . إذ ينبغى أن يسيرا جنباً إلى جنب ، ويعطيا تفسيرات تأملية للمواقف الاجتماعية ، ويحتاج المربون إلى استخدام كل من المنظورين ما أرادوا ان يخططوا لانشطتهم تخطيطاً فعالا . وعندما يصف علم الإجتماع التربوى العمليات الجماعية التى يتعرض لها الأفراد ، وتأثير احدى الجماعات على جماعة أخرى فهو يعطينا فهما أعمق للاطار أوالفحوى الذى ينبغى ان تحقق أهداف التربية أثره . أما المنظور الفردى فانه يتعامل مع أى

فرد يأتى فى هـــذا الاطار أو الفحوى والوسيلة التى يمكنه عن طريقها أن يستوعب خبرته عنها .

ما التربيـــة :

على قدر ما يهم عالم الإجتماع ، تعتبر التربية هى الشىء التى يحدث فى المجتمع بسبب ثلاث حقائق أساسية عن الجنس البشرى : أولاها — معرفة كل ما يتعلق بالأشياء المتعلقة بطريقة الحياة فى مجتمع معين أو فى جماعة من الناس . وعلى الا تتعلق بالناحية البيولوجية المورثة . ثانيها — يعى الطفل البشرى الخـــبرة بدرجة مذهلة ويعنى ذلك قدرة الطفل على تنمية مجموعة واسعة من المعتقدات عن العالم المحيط به ، والمهارات وطرق تناولها ، والقيم التى عن طريقها يمكن التعامل . ثالثها — يعتمد هذا الطفل اعتماداً مطلقاً ولفترة طويلة جداً ولذلك فانه عـــلى الآخرين لا يستطيـع أن ينمى شخصيته الإنسانية دون قدر كبير من المعونة المقصودة أو غير المقصودة التى يتلقها من الآخرين .

وبنفس المعنى الواسع جداً ، التربية العمليـــة التى تربط بين هذه الحقائق الثلاث جنباً إلى جنب . فهى الطـريقة التى يتمكن الفرد بواسطتها أن يـكتسب الكثير من القدرات البدنية والاخلاقية والاجتماعية التى تتطلبها الجماعة التى ولد بها والتى يجب أن يعمل فيها . ويسمى علماء الإجتماع هـــذه العملية بالتطبيع الإجتماعى أو بالتنشئة الإجتماعية Socialization . وترجع قيمة هذا المصطلح لسببين . فهو يؤكد . فى المقام الأول ، على أن العملية عملية اجتماعية . تحدث فى فحوى أو اطار اجتماعى وبالطرق التى تطلبها قوانين الجماعة . وهى تسمح لنـــا أيضاً باستخدام كلمة تربية بمعنى خاص .

ويفضل أغلب علماء التربية أستخدامها لتعنى شيئاً ما بالاضـافة إلى التنشئة

الاجتماعية ، والمناقشة بالنسبة لهم . مناقشة ما يقومون بعمله فى العادة تفترض بعض الأفكار عن كيفية تحسين الأفراد (ومن ثم المجتمع) ، بالنسبة لعالم الإجتماع ليس هنـــاك إختلاف . والتربية هى التأثير على القـــادمين الجدد فى المجتمع . وتستمر فى عملها فى المجتمع كاستجابة للقيم التى يجب أن يتم تعامل الأفراد على مستواها وعن الأفكار لما ينبغى أن يعرفوه . وهذان الوجهان من الأنسانية ــ أنماط السلوك والقيم التى تعطيهم « معنى » هما المثورتان الاساسيتان لعلم الاجتماع .

ولدينا الآن تعريف واسع للتربية . وهى أنهـا كل مايجرى فى مجتمـع والتى تشتمل على التعليم والتعلم . وقد يكون هذا التعليم والتعلم مقصوداً أو غير مقصود أى أننـا لانحتاج إلى أن نقصر أنفسنا على نتائج العمل المقصود فقـــط . وفى الحقيقة فانـــ عملنا هذا سوف يحدد بلا داع فهمنا للعملية التعليمية . وغالباً ماتكون أكثر نتائج أعمال الفرد أهمية ليست تلك التى كان الفرد يقصد الوصول اليها ولكنها النتائج التى لم يكن يتوقعها . ولا تكون النتائج غير متوقعة فحسب ؛ بل قد لا يمكن حتى التعرف عليها عندما تحدث . وبالتالى فالقاعدة الأساسية فى التحليل المتعلق بعلم الاجتماع تحدد أنه لكى نفهم ماتقوم التربية بعمله فى مجتمع معين ، ويجب على الشخص الذى يقوم بالملاحظة أن يميز باستمرار بين ما يقوله المربون بأنه يحدث ، ومايحدث بالفعل . وقد يحدث أن ينتج هذا تشابها ، إلا أنه ليس هناك داع لافتراض أنها كذلك وسوف ننمى ونطور هـذه الفكرة فيما بعد تحت عنوان أو موضوع الوظائف الكامنة والظاهرة .

ويعتبر إستمرار العملية التربوية فى أغلب تاريخ الإنسانية وبالنسبة لكثير من النـاس فى الوقت الحاضر ببساطة نتيجة لعمل المجتمع أو الجماعة الاجتماعية

(م-٢)

التى يولد بها الطفل . وقد يقوم البالغون والأطفال الكبار بتدريس تلك القوانين والعادات التى تعتبر حيوية بالنسبة للجماعة إلا أنه لم يصغ نص فى هذا الصدد. ومن الناحية الأخرى فقد وضعت المجتمعات الحديثة أشخاصاً معينين للقيام بواجب معين هو تكريس معظم الجانب الأكثر من طاقاتهم الإنتاجية من أجل ذلك . وكان من نتيجة ذلك أن كون المجتمع فئة مهنية معينة لديها مجموعة من القواعد والأفكار عن دور التدريس ؛ هى فئة المدرسين . وعادة ما تتطلب ذلك ترتيبات خاصة كتخصيص المبانى التى يستطيع المدرسون أن يمارسوا تأثيرهم على الأطفال فيها.

التربية النظامية وغير النظامية :

وهكذا فإن ذلك يقودنا إلى نوعين من النشاطات التى نستطيع أن نقسم بمقتضاها عمليتنا للتربية . فالتربية قد تحدث بقصد وبدون قصد على حد السواء .

ويمتص الطفل الإنسانى كنتيجة لخبرته الاجتماعية كمية كبيرة من «المعرفة» عن العالم وكيف يعمل ، وهو يتمنى كذلك فيما عن كيفية تفاعله معه . وتعنى التربية غير النظامية أو غير المقصودة من أنواع التعليم والتعلم التى يقوم بها أفراد الجنس البشرى مما يتم تدوينه خلال حياتهم . ويصف أحد علماء الاجتماع هذه العملية كما يلى :

ومعالجة التربية بمعناها الواسع ، توضح لنا فى الحال أنها العملية التى تستمر طوال الحياة . وكل موقف جديد يتعرض عليه الفرد ، وكل وضع جديد فى الحياة ، كالزواج ، والأبوية ، والنضج ، والكهولة ينبغى أن يتعلمها الفرد ، عليه أن يلائم نفسه معه بالتدريج ، واكتساب الاتجاهات الجديدة ، والأفكار الجديدة وكذلك الواجبات والمسئوليات الاجتماعية الجديدة (مالينوفسكى Malinowski ١٩٤٧ — ص ١٤١) .

وتوجد عند كل المجتمعات تقريبا بعض الاوجه التى شكلتها تقدمها للأطفال أو للكبار الوافدين حديثاً . وعلى سبيل المثال توجد فى كثير من المجتمعات غير المتعلمة جمعيات سرية أو طقوس أو شعائر للحياة ، يتعرض لها اثناءها المبتدىء القادم الجديد لعمليات تربوية يقصد منها قياس درجة تحمله المصاعب والآلام . ككسر أو خلع الأسنان والتعرض للبرد وتناول الطعام غير الصحى ، والضرب بالسياط ، وغيرها غالبا ماتصاحبها دروس وعينات الذاكرة ، التى غالبا ماتصاحب الدروس وتبدو كما لو كان الهدف منها التأثير عليهم بدرجة كبيرة مؤكدة . فغالبا ماتكون الدروس بسيطة . وكلما أصبح المجتمع أكثر إنتاجية فى المجال الإقتصادى (يصبح بالتالى أكثر تخصصا) فى المجال الوظيفى أو المهنى . ومن ثم يكون هناك أعتماد أكبر ومتزايد على الوسائل المنظمة لاعداد الأطفال لحياة الكبار . ووصل هذا فى المجتمعات الصناعية المتقدمة درجة كبيرة إذ أنه لا يمكن ترك هذا الاعداد للآباء . وأصبح معدل التغير الإجتماعى والإقتصادى والصناعى كبيراً جداً لدرجة أن الجيل الصاعد يجب أن يكون أفضل تعليما ، فى كثير من المهارات التى تعتبر أساسية للقيام بالعمل فى مختلف المهن . ومن الواضح فإن الآباء لايستطيعون أن يبذلوا كل طاقاتهم فى إعطاء الابناء التربية المطلوبة ، حتى لو كانوا مؤهلين للقيام بها . وعلى وجه العموم فإنهم لايكونون كذلك . فكأن الحل الذى تبنته المجتمعات الحديثة هو الاتجاه نحو نظام التعليم الرسمى أو الشكلى . ويمكن تحديده بأنه النمط الرسمى المقرر للقواعد والاهداف والواجبات والامتيازات والمسئوليات المطلوبة المتعلقة بتحقيق أهداف معينة .

وبناء على هذه الأفكار وتنظيم السلوك يتضح ان هناك أفراداً معينين يقضون طوال سنى حياتهم العملية فى تولى مهام ومسئوليات النظام التعليمى . والمبانى والسلوك الذى يتم فيها جنبا إلى جنب القيم والقواعد التى قامت عليها والتى يمكن تلخيصها جميعاً تحت مصطلح نظام التعليم .

خاتمـــة :

كان ذلك تمهيدا ضروريا لتبيان ماهية علم الإجتماع التربوى . بأنه تطبيق معارف علـم الإجتماع ، وطرق التفكير وجمع المادة للمساعدة فى فحص مدى الظاهرة الإجتماعية التى يطلق عليها اسم التربية . وفى كتاب تمهيدى كهذا لانستطيع أن نعمل أكثر من تخطيط للطرق الرئيسيه التى ينظم علم الاجتماع بها إلى التربية .

وباختصار ، يتعامل علم الاجتماع مع التربيه تحت النقاط العريضة الأربع الرئيسية الآتية :

١ ـ العملية التربوية كمظهر للتفاعل الإجتماعى .

٢ المدرسة كجماعة إجتماعية .

٣ ـ تأثير المؤسسات أو الأنظمة الإجتماعيـــة الأخرى على المؤسسات أو الأنظمة التربوية .

٤ الوظائف التى تؤديها مؤسسات التربية فى المجتمع

ولا نقصد بتقديم هذه المجموعة من رؤوس الموضوعات ، فليس هناك قصد لتقديمها كأقسام محـــددة للميدان كما لو كنا نقسم كعكة . إلا أنها نقاط رئيسية تعتبر مفيدة فى تلخيص الحالة الراهنة لصياغة النظريات فى علم الاجتماع والقيام بالأبحاث فى مجال التربية . وسوف تكون كل منها الأساس الذى سيقوم عليه كل فصل من الفصول التالية .

الفصل الثانى

الانسان : ملاحظات تمهيدية

الثقافة

عرفنا المؤسسة التربوية فى الفصل السابق ، بانها الجانب المادى وأنماط القيم والأفعال التى تتبع ترتيبات مقصودة أو منظمة لامداد الفرد بالمهارات ، والقدرات التى يعتقد انها ضروريه للحياة فى المجتمع الذى يعيش فيه . ولذلك تعتبر التنشئة الإجتماعية أو التطبيع الإجتماعى ضرورية للنظام التربوى . وعلى سبيل المثال ، فاننا نستطيع دراسة عمل بحارى كبير بنفس الطريقة التى تدرس بها مدرسة ، الا أنه سيكون هناك اختلاف بينهما فى مكان التنشئة الاجتماعية عندما يجرى التحليل . وتحدث التنمية الاجتماعية فى المؤسسات الصناعية نتيجة لوظيفتها أو عملها . ولن تكون هدفا أساسيا ، ومن الناحية الاخرى فهى السبب الذى يبرر وجوب قيام المدرسة .

ولذلك فكل التنشئة الاجتماعية هى منطلق دراسة النظام التربوى . ويجب أن نبدأ تحليلنا لها بالرجوع الى حقائق ثلاث رئيسية سبق أن بدأنا بها وربط هذه الحقائق الثلاث تأكيد قوى لأهمية الخبرة الاجتماعية . وغالبا ما توصف مقدرة الإنسان على بناء المجتمع وصفاتيها باستخدام مفهوم ينظر الى الثقافة على اعتبار أنها ككل « طريقة الحياة » فى المجتمع . وأن ثقافة المجتمع هى ثقافة الأمة أو الجماعة وهى مجموعة من الرموز المشتركة والتعريفات والمفاهيم مجتمعة الى جانب انماط السلوك والمنتجات المادية التى تحفز الناس على الإنتاج . وعليه ، فهناك ثلاثة

أوجـــه لها هى : النظام المعيارى Normative system والنظام العملى Action system والجانب المادى Material .

ويوضح الوجهان الاولان للثقافة (الرمـــوز وأنماط السلوك المشتركة) بطريقة توضح صفة الثبات أو الرقابة التى تحافظ عليهـــا المجتمعات التى تريد البقاء . وتتوقع بسببها أن تكون الثقافة نمطية أكثر من ان تكون مجموعة غير منظمة ومختلطة من الأحـداث والموضوعات غير المرتبطة . أما المظهـر الثـالث للثقافة (الجانب المادى) فيرتبط بدرجة أكثر من الناحية الأخـرى بالتغيرات الحادثة فى العالم . وتناول كارل ماركس Karl Marx حقيقة أولية تتعلق بوجود الإنسان ــ وهى وجوب احرازه لأسباب مـن العالم المحيط ــ ورفعها إلى مستوى نظرية تتعلق بالقوى الكامنة وراء التغير الإجتماعى . وهكذا فقد أشار بعمله هذا إلى دور الثقافة الا وهو استبدال الجماعة للصفات غـير المرشدة التى زودت بها الحيوانات الأخرى فى حربها من أجل البقاء . وبدلا من « تطويره » لصفات أو مميزات جـديدة تتلاءم بصفة خاصة مع البيئـــة ، طـور الإنسان التـكنولوجيا لتتلاءم مع نفس الغرض . وأننا لا نعيـد انتاج اناس ذوى أذرع ورقاب طويلة تمكنهم من الوصول إلى الأشجار وإنما بنينـا السلالم والمعدات ذات الروافع . ويبدو ان ذلك أسرع وأكثر كفاءة من وجهة نظرنا عند دراسة التاريخ . وعلى أية حال فربما يستنتج عالم الآثار الذى قد يحضر فى المستقبل من المريخ عند دراسته لانسان ما قبل التاريخ نتائج مخالفة .

الثقافة والشخصية :

ليست الثقافة شيئا يعمله الإنسان فقط وإنما هى شىء يعمل الانسان أيضاً ، وهناك طريقة بسيطة توضح ذلك كحقيقة واقعة ــ فليس من السهل ان ينمو الطفل ويصبح شخصاً كبيراً راشداً ما لم يعش فى مجتمع انسانى . وسوف يتأثر

تأثراً كبيراً بخبرته فى الحياة . وبالتالى بما يستفيده منهـــا بالطرق التى تعلم أن يفكـر ويقيم بها الثقافة التى نشأ فيهـا . وهكذا فان الإفـتراض الرئيسى فى علم الإجتماع هو أن السلوك الإنسانى يضبط ضبطا أساسيا عن طريق العـلاقات القائمة بين بعضها والبعض الآخر . وكذلك عن طريق عضويتهم فى الجماعات الإجتماعية . وليست هذه العبارة محققة مؤكده ، كما انها لا تمنع امكانية أن الفرد فى أى وقت من الأوقات ، يرتفع بنفسه فوق حدود التفكير والتقييم اللذين فرضا عليه عن طريق خبرته الإجتماعيه ، ولكنها تؤكد فقط أنه من غير المحتمل أن يفعل ذلك .

ويمكن بناء مثل تلك النظرة عن الموقف الإنسانى بتتبع حياة أحد الأفراد الذين تعرضوا للتنشئة الإجتماعية فى جماعة ما . ولما كان الطفل يضيف باستمرار إلى ادراكه عن ذاته خلال نموه افكاراً يعرف أن الآخرين قد كونوهـا عنه . فهو يعرف ما إذا كان أبنا ، أخا ، ابيض ، ضعيفا ، ذكيا ، متدينا ، وما إلى ذلك . وسوف يتور بذلك خلال اللعب وصعة قائداً أو رجل فضاء أو أبا ، وسوف يكون قادرا بذلك على معرفة إمكـانه لو قيل أ الحقيقيه . وليست القدرات المتعلقة باللعب أو غير الحقيقيه ولكن ما الذى نعنيه بامكانياته الحقيقيه ؟ اننا نقصد تلك الأوصاف التى وضعها له عالم الكبار والخـاصـة به ويتعرف على نفسة طبقا للادراكات الحقيقيه الموجودة بروؤس أولئك المحيطين به . ويؤثر تحقيق الذات على التحكم فى أفكاره لما سوف يقوم بعمله فى أى مـوقف وما يتوقعه من الحياة ويتضمن انتماء الفرد إلى مجتمع معين ان الفرد أصبح مركزا لعدة قوى اجتماعية يجب عليه ان يتقبلهـا ويتلاءم معهـا . وتوضح التنشئة الإجتماعية أو التطبيع الإجتماعى الذى سوف تتعرض له تنمية عادات التفكير وطرق إدراك العالم وصورة ذاته التى تشجع على التلاءم .

وليست هذه عملية جبرية أو حديدية . بل هى عملية تقريبية . فمن الصعب أن نتصور أن شخصا ما قد تنشأ تنشئة إجتماعية متقنة فى مجتمع متقدم إذا كان ذلك يرجع فقط إلى المرونة الكبيرة فى قواعده وانظمته ولوائحه . وإذا ما فكرنا فيها كنمط يجب أن يتلاءم فيه الفرد نفسه ، فانه ينبغى علينا القول بانه نوع منحدر جداً إذ أنه فى استطاعة عدد كبير من الأنماط الفردية أن تتوافق معه بطريقة تجريبية وجاهزة من قبل . وهناك قدر كبير للتغير يمكن إدراكه مادام فى إستطاعة فرد معين أن يخرج عن الخط المعروف دون أن يعانى كثيراً . ويستطيع حينئذ المشاركة فى التغير الإجتماعى ويرجع ذلك لسببين هما كما يلى : أولا — أنه يعتبر جزءاً من المجتمع ذاته ، وثانيا — لان ما سيفعله سوف يؤدى إلى حدوث تغير .

وتوصل (رونج Wrong ١٩٦١ :) إلى وجهة النظر المتعلقة بهذه التنشئة الإجتماعية الزائدة Over - Socialised عندما ركز على تأثير المجتمع على الفرد وليست العلاقة بين الفرد وأفراد جماعته علاقة بسيطة لاتتعدى كونها فرضا يفرضه المجتمع على عقله ورأيه ووضعه فى المجتمع (سواء أكان ولدا أم بنتا ، أومن طبقة عليا أوما إلى ذلك) . وتساعد أفعاله أيضا على تعديل تلك الأوصاف (قويا أو غبيا أو طيبا فى علاقاته بالآخرين الخ . .) فى عقولهم ومن ثم فى عقله .

وهكذا يتحمل الفرد نصيبا فى بناء نفسه . وسوف ينمى مفهوما عن الذات وعلاقتها بالعالم المحيط به التى هى نتاج لتفاعله مع بيئته الإجتماعية : ويساعد وجود مثل تلك الأفكار فى عقل الشخص على تحقيق الموقف الذى وضعناه كأحد البديهيات الأساسية المعروفة فى علم الإجتماع وهى أن سلوك الأفراد يتحدد بدرجة هامة بعلاقاتهم مع الآخرين . ومايفعله شخص فى موقف معين يعتمد

اعتمـاد اكبيرا على أفكاره عن ماهية نفسه وما يتوقعه منهـا . ومادامت تلك الأفكار سوف تتطور كاستجابة للطرق التى عامله بها الأفراد الآخرون فى الماضى ، فهناك احساس أوشعور أساسى أو جوهرى باننا نستطيع التحدث عن الأفعال الفردية على انها تضبط بواسطة العلاقات الإجتماعية .

ويعتبر تطور مفهوم الذات نصف العملية فقط . فيجب على الفرد أن يتعلم كيف يفسر المواقف التى عليه أن يعمل فيها . وقد أعطانا بارسون Parson عنـد مناقشته للموقف العملى نموذجا اصطلاحيا أو معياريا طيبا لوصف الرمزية التى تكمن وراء السلوك . وفى كل موقف كان على الفرد أن يفرض نوعا من التفسيرات على العدد الهائل من المثيرات التى يتلقاها ، ويقرر ما الذى تعنيه ، وأخيرا وفى النهاية استجاباته المناسبة ازاءها . وهذا هو الإدراك أو المعرفة . وتصبح كيفية ادراك الشخص لموقف معين — جزئيا — وظيفة لكيفية ما تعلمه لتفسير المثيرات . وهكـذا فما يرى حينئذ يعتبر بوساطة مجرد فعل ثقافى . وهناك أيضا تعريفات الإستجابات ذات القنوات التى تميز الفرد ما اذا كان ما يراه مفرحا أم مؤلما بالنسبة له وما اذا كان طيبا أو رديئا بالنسبة اليه . وتسمى هذه التعريفـــات بالأفكار الإنفعالية والتقييمية . ومرة آخرى تعتبر الشحنات الإنفعالية والتقييمية ذات تأثير ثقافى ، على الرغم من افتراض أنها نتاج الثقافة فحسب .

ونرى عند دراستنا لأى مجتمع من المجتمعـــات انه يكمن وراء السلوك النمطى المنظم وجود أنماط من القواعد والتنظيمات التى يمكن أن نسميها بسهولة النظام المعيارى . وعلى أية حال ، فان اقتران السلوك بالنظام المعيارى لم يمهد السبيل لاتباع الطريقة التى سبق اقتراحهـا . اذ يوجد ماهو أبعـد من ذلك وهو تعرف الفرد بذاته ، وما ينبغى عليه أن يقوم بعمله ، وما يتوقع أن يتمه من عمل . وتتم سيطرة أو ضبط الجماعة للفـرد بعدة طرق أخرى - يجب القول

أنها جميعا ذات كفاءة أضعف من ذلك الجزء الأساسى المتعلق ببناء الشخصية التى تنفذه ، بالنسبة للفرد : وتشتمل طرق الضبط الاجتماعى فى المجتمع على تهديدات وعقوبات مدنية ونفسية واقتصادية عادة ماتكون كافية للمحافظة على نوع من الثبات والاستقرار فى المجتمع .

ولا يعتبر تثبيت النظام المعيارى — كما يبدو — بالوظيفة السهلة وذلك لوجود قدر كبير من الاختلاف فى المعايير السلوكية فى أى مجتمع من المجتمعات : وأكثر من ذلك أهمية يوجد باستمرار إضطراب فى المعانى المرتبطة بالعبارات البديلة التى توضع غالباً بدلا أو عوضا عن القيم . وبغض النظر عن هذا الاضطراب ، فإننا لانرغب فى إظهار تشككنا فى قوة القيم وتأثيرها على سلوك الفرد : فهى تقع فى قلب الثقافة .

نقـــل الثقافة :

يتطلب التعليم — مثله فى ذلك مثل التنشئة الاجتماعية — وسائل اتصال . وتعتبر هذه العملية عمليـــة بين أفراد الجنس البشرى كما تعتبر عملية معقـدة بدرجة هائلة . ويرجع السبب فى تعقيدها إلى قدرتنـــا على الرمزية أى استخدام الرموز .

الرمز هو أى فعل ، أو حـــدث أو تسجيل تطـوعى أو غير إجبارى ، يقـوم خلال إستعماله الاجتماعى مقـام شىء آخر ، ومعانى الرموز صارمة أو قاطعة : فهى تدل أو تقوم مقام أشياء أو أحداث أو علاقات أو رموز أخرى (أو برن O, Brien وآخرون ١٩٦٤ ص ٢٧٢)

ولا يتعلم الإنســان نتيجة لإستخدام الرموز كيف يلائم نفسه مع البيئة

التى يعيش فيها لحسب ، ولكن أيضاً كيف يلائم البيئة مع نفسه. وبالاضافة إلى ذلك فقد سهلت هذه الرموز للإنسان نقل « المعرفة » التى اكتسبها خلال تفاعله مع الطبيعة من جيل إلى آخر.

وأكثر أنواع الرموز أهمية هى تلك الأنواع التى اكتسبت معانى مقننة أو أساسية يعبر عنها فى كلمات فى مجتمع معين أو فى جماعة اجتماعية معينة ؛ وعرفت اللغة بأنها « نظام ذو بنيان معين من الرموز الصوتية القاطعة أو التسلطية يستطيع أفراد الجماعة الإجتماعية ان يتفاعلوا عن طريقها (برام ١٩٥٥ ، ص٢). وبالتالى ، وبمعنى آخر ، فان عالم الإنسان هو مكون رمزى لثقافته ؛ فما يراه ويحسبه الكائن البشرى فى العالم عن ذاته تفسره له ثقافته ؛ وقد تناول أحد الفلاسفة هذه الفكرة إلى أقصى حد منطقى لها :

> لم يعد الإنسان يعيش فى عالم رمزى مادى لحسب ، بل إنه يعيش فى عالم رمزى أيضاً ـ وتعتبر اللغة والخرافات والفن والدين اجزاء من هذا العالم ... ولم يعد الإنسان يستطيع ان يواجه الواقعة مباشرة ، ولا يستطيع ان يراها ، كما كانت وجهاً لوجه ... فقد كان على الإنسان ان يضع نفسه فى قوالب لغوية ، أو صور فنية ، أو رموز خرافية ، أو طقوس دينية لا يستطيع ان يرى أو يعرف شيئاً الا عن طريق الوسيلة الصناعيـة . (كاسيرر Cassirer ١٩٤٤ ص ٢٥).

وباستثناء وظيفتها كوسيلة بين الإنسان و « عالمه » ، توسع اللغة كذلك مجال التفاعل الإجتماعى الممكن وراء الحدود الممكنة التى أقامتها الحدود العادية الناتجة عن تفاعل الأفراد بعضهم مع البعض ونحن نستطيع أن نتجاوب مع أفكارنا ومشاعر أناس ماتوا منذ زمن بعيد ، أو يعيشون على الجانب الآخر من العالم .

ومن المحتمل أن يسهم هذا النمو أو الاقتراب من المدى من فكر وخبرة الإنسان فى تطوير الأفكار وعلى نوع الخصوص فى المجال العلمى ، الا ان لها كثيراً من العيوب فى أعين الكثيرين من فلاسفتنا الاجتماعيين الملهمين .

لقد باعد الانغماس فى الرمزية الشفوية (أوغير الشفوية) الإنسان بدرجة كبيرة عن الطبيعة . وابتعدنا ، مع التوسع فى طريقة الحياة المدنية والصناعية بدرجة متزايدة عن بيئتنا الأولية (الطبيعة) واصبح العمل فى عالم ثانوى صنعه الإنسان بأكمله ؛ عالم يتكون من صفارات المصانع واجراس التليفون ، ولوحات ضبط الماكينة ، واشارات المرور ، والرسائل اللفظية المكثفة . وتعودنا أيضاً على مواجهة مشكلات الإنسان خارج نطاق جسده ؛ الا أنه بدلا من وضعها فى اطر مرجعية قانونية وسياسية واقتصادية وطرق متعلقة بالعلاج النفسى . بمعنى ، ان الإنسان لايوجد فى بيئته اليوم أى فى العالم الذى ألفه باحداثه المادية العادية : وهكذا فقد ضحى الإنسان بوجوده الذاتى من أجل سطحيات وتعقيدات العملية الرمزية (برام Bram . ١٩٥٠، ص ٨)

وإذا تذكرنا ان اختبارات الذكاء التى مازالت لها وظيفة فى الأنشطة التعليمية المختلفة تميل بقوة نحو التلاعب بالمفاهيم المجردة ولذلك فانه ليس من غير المعقول مناقشة الكثير من تعليمنا النظامى أو الشكلى فى اعداد التلاميذ لمثل هذا العالم تماماً .

ولوجهة نظرنا فيما يتعلق بدور اللغة المرحلة الحالية من بحثنا فى التربية أهمية خاصة وهذا يركز على الطرق التى يؤثر فيها التركيب اللغوى على مهارات التفكير ؛ ونحن نميل إلى افتراض ان اللغة هى مجموعة بسيطة من الأدوات نستخدمها عندما نرى ان ذلك ملائم ؛ « وتؤدى هذه الأدوات تلك المهمة ، بيسر ؛ وعندمالاتكون مناسبة يخترع الإنسان كلمات جديدة ببساطة أو رموزاً

جديدة أكثر ملائمة . إلا أن هذا بين جدا عن الحقيقة لأنه يفترض أن الأفكار مستقلة عن الكلمات — أى أن لدى الأفراد أفكارا يستعملون كلمات للتعبير عنها . وناقش كثيرمن علماء اللغويات الأنثربولوجيين أن هذا الافتراض على أدنى مستوى غير ممكن ، فاللغة ، والمعرفة ، تؤثر كل منهما فى الأخرى . وذهب بعض علماء النفس وعلماء الانثربولوجيا إلى أبعد من ذلك عندما نادوا بأن اللغة تقرر ما نراه وليس العكس .

> لقد شرحنا الطبيعة طبقاً لتلك السطور التى وضعتها لغاتنا القومية . ولم نجد هناك الأنواع والفئات التى عزلناها عن عالم الظواهر لأنها كانت تتفرس فى وجه كل مراقب . . . وقطعنا الطبيعة قطعا ، ونظمناها فى مفهومات ، ولسبنا دلالتها لما نفعله ، لأننا بدرجة كبيرة جماعات اتفقنا على تنظيمها بهذه الطريقة ، اتفاقا نستمسك به خلال أحاديثنا فى بيئتنا . ويأخذ شكل أنماط مقننة فى لغتنا (بنيامين لى هورف Benjamin Lee Whorf)
>
> اقتبسه برام ، ١٩٥٥ ص ٢٤

ويبدو فى استخدام هذه الفكرة استخداما مفيدا فى تحليل المشكلات التربوية .

فهى تساعد على سبيل المثال ، على شرح كيف أن الاختلافات فى خلفية الأسرة لها علاقات هامة مع الاختلاف فى التحصيل المدرسى . إلا أنها أدخلت فى هذه المرحلة كجزء من النموذج التعليمى فى المجتمع . وكان القصد من ذلك هو تبيان التداخل بين كل عناصر المجتمع . ويربط علم النفس الاجتماعى نمــو الإنسان أنماط العلاقات الاجتماعية التى انشأها النظام المعيارى بتطور المهارات الاجتماعية والجسمية والمعرفية عند الأفراد . ولذلك فكل هذه المهارات هى نتاج المطالب التى فرضها البنـــاء الاجتماعى (التأثير المتبادل للأنظمة أو المؤسسات) على

الأفراد . ولإحدى هذه الأنظمة مكانة خاصة حيث أنها مجهود مقصود للتدخل من جانب المجتمع فى هذا الموقف عن طريق إتخاذ الخطوات اللازمة لتنمية وتطوير القدرات .

التربية فى البنيان الاجتماعى :

• وصف قسم من الفصل السابق كيف يمكن ان ينظر إلى التربية على أنها إحدى الأنظمة أو المؤسسات القائمة فى المجتمع التى تشتمل على بنائها الاجتماعى وبحثنا عند تحليلنا للبناء الاجتماعى عن الطرق التى تعضد وتؤثر فى المؤسسات أو الانظمة بعضها والبعض الآخر . وينبغى على كل مؤسسة أن تلائم نفسها مع متطلبات بيئتها . وسوف تكون أنماط عملها وقيمها مناسبة لبيئتها الاجتماعية وسريعة التأثير أو الشعور بالتغيرات التى تحدث فيها . وسوف تعمل ذلك بفرض مطالب أفرادها التى ترمى إلى عملية دمجهم فى حياة المؤسسة ، ويمكن إيجاز الموضوع برمته عن طريق وضعه على مستويين منفصلين من التحليل .

المؤسسة التربوية :

(أ) توجد بها مشكلات التلاؤم مع بيئتها الخاصة .

(ب) توجد بها أيضاً مشكلات ادماج أفرادها ، وتفرض حياتها الإجتماعية متطلبات فى المعرفة والانفعال والتقييم على أفرادها ، أو ما يمكن وصفه بالادراك والوجدان والنزوع عند أفرادها .

الطفل :

(أ) هو نتاج خبرة مجموعات مختلفة يتم فيها تنشئته اجتماعياً .

(ب) عليه ان يتلاءم مع متطلبات النظام التربوى .

ويمكننا اعادة تبويب أو تصنيف تلك العناصر بالنظرة الخارجية علـــى ويشاتهم من بؤرتنا :

(١) للمؤسسة بيئـــة تتفاعل معها ؛ فانماط السلوك والقيم المتعلقة بالنظم الإدارية ، والاقتصادية والطبقة الإجتماعية والدين وما إلى ذلك ، جميعها تؤثر بالضرورة على الأهداف والطرق التى يقيمها أفرادها .

(٢) يحاط الطفل ببيئة اجتماعية تتضمن انماطا للعمل والقيم يكون من الممكن تحليلها نظرياً مثل الأسرة والطبقة الإجتماعية والدين وما إليها . وهى ما يمكن أعتبارها مجموعات من المميزات .

وكانت هذه مجموعة متكررة من التغـــيرات فى مبحث أولى ، الا أنها من الموضوعات التى تميل نحو الصعوبة إذا ما أريد فهمها فى قدر كبير من الأبحاث التربويه ، والعملية مظهر من مظاهر المجتمع العامل ، وللحصول على صـورة مناسبة لهذه العملية يجب علينا ان ننظر إلى الصورة الكاملة للتأثير المتبـادل بين المجموعات الإجتماعية بعضها والبعض الآخر ، ويؤدى التحليل الفـردى الصرف إلى المخاطرة بأخذ الكثير جداً من العملية الإجتماعية مأخذ الموافقة المسلم بها . ويؤدى التركيز على قدرات الأفراد بالباحثين إلى الإلتزام بنوع من العمليـــة الميتافيزيقية Scientific solipsism (هدسون Hudson ١٩٦٦) والتى قـد مالت إلى الغموض أكثر من التوضيح لما يحدث فى المدرسة .

واتجه البحث الى تقديم « جبهة » من الاحترام لمجموعة أو سلسلة من المعتقدات لما يحدث وما ينبغى أن يحدث في المدرسة : وعن حقيقة شكل الطبيعة الإنسانية . وإذا ما فشلنا فى أن نأخذ بعين الاعتبار « طريق الحياة الاجتماعية للمدرسة التى تشبه شبهاً كـــبيراً انماط العمـــل والقيم التى تحيط بها والتى

تميل الى تصحيحها ، هذا التصحيح ان لم يكن فى النظام الفعلى الواقعى فعلى الأقل الايديولوجيات (أو النظم العقائدية) التى تؤيده او تعضده .

ويمكن أن يوضع التحذير بشكل أوضح . فعند معالجتنا للعلاقة بين الخلفية الأسرية والتعليم كعلاقة بسيطة نستطيع ان نصف بها كيف أن المنزل يعد الطفل للمدرسة . فإننا نخاطر بنبذ الموضوعية عن طريق وضع أنفسنا فى نفس الوضع الذى وضع أعضاء المؤسسة التربوية أنفسهم فيه . وسوف نشرح فى الوقت الحاضر عجز الطفل عن القيام بأعمال المدرسة نتيجة لقصور القدرات الفردية أو « الدافع » . إلا أنه من الممكن أن نصف هذا الموقف بأنه يماثل عجز المدرسة عن مواجهة متطلبات نمو الطفل . ولم نسأل أسئلة أكثر بهذه الطريقة .

وحتى فى عهد قريب اتخذت غالبية الأبحاث البريطانية وجهة النظر التكنولوجية التربوية البسيطة . وأخذ النظام التعليمى كنمط أو هدف ، (وعن طريق التدخل ، والمقدرة) ووضعت طرق لقياس واقع التكيف الحقيقى للأطفال كأفراد بالنسبة للنظام . ومنذ أيام الابحاث الإجتماعية التى أجريت فى منتصف الخمسينيات . فقد تم اتفاق واسع النطاق عن الحقائق الوصفية عن العلاقات القائمة بين التجربة الإجتماعية والتكيف أو التلاؤم مع التربية . إلا أن البحث على المستوى المعهدى أى على مستوى المؤسسة كان ضئيلا . وينبغى علينا أن نعتمد إعتمادا كبيرا على الإفتراضات الهائلة أو الكثيفة عن الإعتبارات المتعلقة بالمجتمع والتى تقاس على المستوى الفردى .

وهناك عدة مستويات من التحليل تتضمنها دراسة التربية كعملية إجتماعية . وإذا ما بدأنا « بالعميل » Client ونقصد به « التلميذ » ، فإننا نحتاج إلى البحث لما هو موجود فى خبرته السابقة التى تحسن تكيفه مع المدرسة . وتبحث المرحلة

التالية عن الطرق التي تتفاعل عن طريقها أنماط العمل والسلوك المتعلقة بالعضوية في الجماعة في العالم الخارجي مع تلك الأنماط المتعلقة بالنظام التعليمي خلال جزئها المفرد المتداخل – أي الطفل . ومرة أخرى ، فإن هذا البحث لم يتم . ولدينا فقط سلسلة من الإفتراضات والتداخلات المرتبطة بتحليل الطفل كشخصية أكثر من كونه وجها أو ملمحا للعملية الإجتماعية . ونحتاج أن نعرف كيف تنتج الخبرة السابقة للجهاز المعرفي والانفعالي والتقييمي عند الطفل ، ونتيجة لما يتعلق بقدرته على معرفة المضامين Labels المختلفة التي وضعها النظام لضبط العملية الإجتماعية المستمرة في داخله .

ويدرس المستوى الثاني للدراسات التحليلية كيف أن التفاعل في المدرسة يولد مستويات ، أو معايير للحكم على السلوك الإجتماعي (بما فيه السلوك الأكاديمي) - وكيف ينتج مضامين مختلفة . وحينئذ تبحث دراسة العملية الإجتماعية في المدرسة نوع وكمية ونتائج التفاعل الإجتماعي في المدرسة ، واصل القواعد الشكلية وتقنين السلوك أو وضع مستويات للسلوك الذي ينتج عن تلك العملية .

وأخيراً فسوف يحتفظ المدرس المحترف والاداري التربوي بوجهات نظر عن ماهيتهم ، وما يستطيعون عمله . وما ينبغي أن يحاولوا عمله ، على أن هذا كله يشتق من الايدلوجيات السائدة في المجتمع الاوسع ، كما يشتق ذلك أيضا من الخبرة في النظام المدرسي . وفي نفس الوقت يحاول المجتمع أن يؤثر في أنماط التفاعل الإجتماعي داخل المدرسة عن طريق التنشئة الإجتماعية أو التطبيع الإجتماعي للمدرسين وعن طريق التدخل الإداري ، ومن خلال ضغط الرأى العام « سواء أكان ذلك على المستوى القومي أو المستوى البيئي المحلي » .

(٣م)

خاتمــة : التربية هي خلق للمواهب :

كيفما كان حجم ووضوح اسهامات التربية الشكلية أو النظامية أو المقصودة في التغير الإجتماعي ، فهناك رباط معقد بين التغير الإجتماعي والمستوى الجمعي للقدرة القومية . وقد أبانت الأقسام السابقة وجة نظر التربية في المجتمع تلك التي خططت لتوضيح الوسيلة التي تعمل بها هذه العلاقة . ومن الواضح أن افتراض النظام التعليمي على أنه هو الطريق الوحيد ، أو حتى الطريق الرئيسي الذي ينمي او يحسن به جميع قدرات المجتمع ذلك خطأ جسيم . فتعتبر المطالب التي تفرض على الأفراد سواء في الاسرة أو في العمل مطالــب حيوية ايضا . وهكذا فالنظام التربوي هو أحد الهيئات فقط المناط بها تنمية مفهوم الذات والأهداف ذات القيمة . وتحقيق الدافع والمهارات المعرفية .

وسيطر على تفكير كثير من رجال التربية البريطانيين حتى الحرب العالمية الثانية مفهوم عن التربية يصورها انها مدنية تحظى بمقلة . وسار جنبا الى جنب مع هـذه الفلسفة مجموعة من المعتقدات تتعلــق بالقدرة العقلية وتوزيعها ، افترضت أن القدرة الكامنة العالية في أي مجتمع كانت محدودة للغاية وكون هذا الإعتقاد ان ادراكا مرضيا (أي وظيفيا بالنسبة للمجتمع) ادراك الواقع وقد عزز كل منهما الآخر خلال ميكانيزمات لتطلع نحو تحقيق نبوءة تحقيق الذات . اي انه كان نظاما يقوم على الإعتقاد بوجود اعـــداد محدودة للغاية في مجال أصحاب المواهب التي تتطلب وضع أو استنباط ترتيبات تعليمية خاصة لاصحاب هذه العقليات سوف تتجه نحو ايجاد الدليل الذي يؤيد مثل هذا الإعتقاد في علاقاتها بقراراتهم عن العملاء اي التلاميذ . ولا مناص من وجود عملية دائرية للتأييد المتبادل ونحن نعمم الاطفال بطرق تفترض أنهم أقل مستوى عن الآخرين ، وأنهم يتلقون بالتالي الدليل الصادق لإظهار أنهم ادنى تعليميا أو

تربويا . ويساعد الإتجاه الذى نتبناه نحو ادراك أو تحقيق ما نتوقع أن نراه ، يساعد ذلك المدرسين على الاسهام فى تقوية تلك النبوءة . الا أن تاثيرها الذى تفرضه على مفاهيم الذات عند الأطفال هو المكون الحيوى فى الميكانيزمات .

ونستطيع إيجاز الفكرة بطريقة أكثر بساطة وبموقف بعيد جداً عن وطننا وذلك بتعميم عن تاريخ الزنوج الامريكيين ، وحتى وقت قريب ، عاملت الولايات المتحدة الزنوج «كجماعة» وكما لو كان الزنجى لايصلح إلا ليكون مساح أحذية فقط . ومن ثم فن الممكن تبرير هذه المعاملة بالإشارة إلى سلوكه أو تصرفاته كفرد .

بالطبع ، هذه النبوءة المتعلقة بتحقيق الذات

التقييم — الإدراك الإنتقائى للسلوك — الدليل — التقييم . . . الخ :

ليست هذه عملية جامدة حديدية مؤكدة مائة فى المائة . وإلا فلن يكون هناك تغيير اجتماعى مطلقا : ولعدة أسباب ، بما فيها عـدم كفاية كثير من العمليات الإنسانية التى ذكرناها ، وإمكانية الخبرة القاطعة للافراد . يعتبرهذا فقط ميلا أو إتجاها فى المجتمع .

ويكمن أحد الأساسيات المسببة لصعوبة عدم القدرة على كسر النبوءة فى الوضع الخاص بالزنجى إلى وجود دليل غير ملائم ، إلا أنه من الممكن التعرف عليه بسهولة ألا وهـو لون البشرة والأدلة فى عالم التربية أكثر تغيرا وأقل قياسا . وبالتالى تصبح العملية أكثر عشوائية ، كاتصبح امكانيات التغير أكبر حجما .

ويكون ترك النظام العقائدى السائد فى بريطانيا والذى يدخل فيه وجها النبوءة (الإمداد المحدود للغاية للمواهب ، ونظام تعليمى يهدف إلى الكشف عنها

والتعامل معها) والذى كان يمثل المركز أو اللب فى السنوات الأخيرة قد ترك الباب مفتوحا باعطاء اهتمام أكبر للتكوين الإجتماعى والثقافى للتعلم ؛ وافتراضات أقل تحديدا عن القدرة العقلية الكامنة .

ويبدو أن ذلك حدث لعدة أسباب . أولا — فمنذ منتصف الخمسينيات أصبح طلب المجتمعات الصناعية لأصحاب القدرات العالية وباعداد كبيرة حقيقة فى اذهان المهتمين بالتعليم . وكانت الحكمة التقليدية السائدة فيما مضى والمتعلقة بالمقدرة . لا تتعارض مع الادراكات لحاجات المجتمع من أصحاب القدرات بدرجة كبيرة . وكان هناك ضغط أقل مماثل لمراجعة الحكمة التقليدية . وأصبح الضغط الآن هائلا ، ويجب لذلك أن تعدل الايديولوجية .

ثانيا — بغض النظر عن حقيقة أن المقياس النفسى Psychometry قد ارتبط فى افتراضاته الخاصة عن الطبيعة الإنسانية بمفهوم النخبة الافلاطونية Platonic Elitism ، قد أصبحت علمية فى نواياها . وعلى الرغم من النقد العديدة لاوهام الذات وأوهام الآخرين فى العلوم السيكولوجية (تومسون Thompson ١٩٦٢) فقد انتج كثير من العمل الطيب بعض المعلومات أو المعارف ، وبالتالى فقد حدث التطور أو التنمية . حدث فهم أكبر للافتراضات التى وضعت على اساسها الإختبارات ، وتطور الوضوح الفكرى عن المناقشة (كلارك Clarke ١٩٦٢) . وفى نفس الوقت بدأ البحث فى التعلم يأخذ فى إعتباره السياق أو التركيب الإجتماعى بدرجة أكبر . ثالثا — ولعلها أكثرها اهمية جميعا ، فقد ركز تطور علم الإنسان رغم الاجتماع على الاهتمام بالطبيعة الاجتماعية للانسان مع انتاج قدر كبير من المعرفة عن الفروق الاجتماعية والثقافية .

والانهيار الأخير فى الدوائر العلمية أو الاكاديمية لفكرة ترى أن هناك وعاءا محددا للقدرات Pool of ability فى أى مجتمع من المجتمعات . يميزه الدليل الذى

قدمه أحد مشاهير علماء النفس التعليمي البريطانيين إلى لجنة روبنز . وفى أثناء معالجة هذا العالم لتلك الفكرة وعلاقتها بنسبة السكان التى يتوقع أن تكون قادرة على مواصلة التعليم الجامعي أكد على :

أن هذا التعليل غير سليم ، وأنه لا يمكن عمل أية كسور حسابات لاعداد الطلاب الصالحين للتعليم الذكور والتى تبنى على نتائج إختبارات الذكاء أو غيرها من إختبارات القدرات . على الرغم من امكانية تاسيس ذلك على نتائج اختبارات أو مسح الطموح والميول والإتجاهات عند السكان (فرنون Vernon ١٩٦٣ ، ص ٤١) .

ويبين تعليق الاستاذ فرنون نوعيا التغير الذى حدث خلال العقد الاخير فى التفكير المتعلق بتوزيع أصول المواهب فى المجتمع . بالافتراض المتعلق بالوراثة القائمة على أقصى ماتستطيع الموهبة الوصول اليه بدأ الاهتمام يتحول نحو الموهبة كنتيجة للخبرة الاجتماعية .

واتبع أحد المؤتمرات الاوروبية التى عقدت لدراسة المواهب فى المجتمع الصناعى خطا مشابها أوضح فيه :

ان أكثر الاتفاقات الصارمة التى توصل إليها أثناء المناقشة وهو الإستعداد لنبذ استخدام الاستعارة « لوعاء القدرات » لأنه مصطلح مضلل من الناحية العلمية ، كما أنه يعتبر غير ملائم من وجهة النظر السياسية . واتجهت المناقشة نحو مفاهيم اجتماعية وسيكولوجية أكثر دقة يتم خلالها تحويل للعمليات المعقدة المحتوية على الصفات الكامنه لكثير من الاداءات أو السلوكات المتعلقة المعترف بها (هالسى Halsey ١٩٦١ ، ص ٢٣) .

وتجمع هذا كله فى الإعتقاد بان المنظور الإجتماعى فيما يختص بالموهبة ، عملية للتنمية الإقتصادية والإجتماعية وهى عملية خلق الموهبـــة ، تعتبر هى الطريقة الوحيدة المعقولة جدا ، والتى ينبغى أن نسير عليها عند التخطيط لزيادة الكفاءة الإقتصادية ، وذلك عن طريق رفع مستوى التعليم فى الامة وصـــار التغير من التوقعات المتشائمة عن تحسن المواهب الفـــردية والجمـــاعية نحو توقعات متفائلة .

الفصل الثالث

المدرسة

من الطائفية إلى المشاركة :

يمكن أن يتميز كل نوع من أنواع الثقافة بشكله الجوهرى المنظمات الإجتماعية . وتقوم ثقافة أى شعب على أساس القرابة Kinship ، بينما أعتمدت ثقافة مجتمع العصور الوسطى على الاقطاع Feudalism كطريقة لتنظيم العلاقات الاجتماعية بين افراده . وأصبح من الضرورى نتيجة لظهور المدن والتجارة أن يقوم نظام مختلف ؛ والبيروقراطية Bureaucracy هى الإصطلاح الذى غالبا ما يستخدم للدلالة على هذا الشكل . ولا يعنى هذا القول عدم وجود البيروقراطية إلا فى الأزمنة الحديثة . ولكنه يعنى أن أنواع العلاقات الإجتماعية التى تطلبها البيروقراطية أصبحت أكثر ضرورة للمحافظة على بقاء المجتمع .

والإتجاه التاريخى الواضح جداً والذى تحاول فكرة البيروقراطية المتزايدة أن تصفه قد تميز أيضاً بطرق مختلفة قليلا ، إلا أنها دائماً مع نفس الموضوع . وأدرك مين Maine ، على سبيل المثال ، أن الإتجاه التاريخى ماهو إلا حركة من العلاقات تعتمد غالبا على المركز والحالة القائمة أو الوضع فى المجتمع بالنسبة إلى أكثرية تلك التى تؤسس على العقد أو التعاقد ويؤكد جزء كبير من رسالته أو بحثه على أنه لما كان المجتمع يتطور ، فالاستقلال الذاتى للفرد يتزايد والناتج فى التماسك الإجتماعى ماهو إلا نتيجة للزيادة التى حدثت فى العلاقات ، والتى لاتعتمد على القرابة أو الولاء ، ولكنها تعتمد على العقد أو التعاقد .

ويتميز التغير بزيادة أهمية التخصص والترشيد التي يطبقها أعضاء المجتمع في تنظيم الحياة الإجتماعية . وحدث ذلك عن طريق التمايز القائم في وظائف المنظمات أو المؤسسات الرئيسية والتوسع التالي للروابط التي تهدف إلى توسيع نطاق الفوائد المحددة . واقترن بذلك اتجاه نحو العلمانية Secularism والبرجماسية Pragmatism . واتجهت القيمة الناتجة عن عمل الأشياء إلى ان تقاس بمدى فعاليتها في الوصول إلى بعض الأهداف العملية . ولقد لخص تالكوت بارسونز Talcott Parsons هذا الاتجاه السائد في الاعتقاد بأن موضوع القيمة السائدة في المجتمع المتقدم بدأ يسيطر على العالم المحيط بازدياد .

وصف فرديناند تونيز Ferdiannd Tonnies الحركة التي حدثت في الاتجاه المجتمعي أو الطائفي Gemeinschaft إلى مجتمع المشاركة Gesellschaft ويوجد في النوع الأول من المجتمعات الشعور بالانتماء إلى جماعة بارزة لدرجة أنه يصبح حقيقة لا تقبل المناقشة بالنسبة للفرد . ويسفر ذلك عن تقبل الأشياء الطبيعية الأساسية . ويسير جنباً إلى جنب مع هذا الشعور بالإنتماء قبول المعطيات المتعلقة بالمدركات والمعايير الأساسية للمجتمع . وتوجد قبل كل شيء اجابات عن المجتمع وهي تحدد ادراكات الفرد عن الأسئلة المحتملة في عبارات نادراً ما تترك مجالا للشك . ويولد الفرد في المجتمع الطائفي وتكون ادواره هي النتائج الطبيعية لمركزه كعضو فيه .

وعلى النقيض من ذلك ، يصف تونيز المجتمع الذي يقوم على المشاركة بأن علاقة الأفراد فيه تكون قائمة على أساس تطوعي أو اختياري ، وتنتج عن إرتباطات عقلية تنبع من مصالحهم الخاصة . وينتج عن مثل هذا الموقف – طبقاً لرأي تونيز – مجتمع الجماهير الذي توجد فيه روابط فردية لا جذور لها ، ولا يتأتى هذا عن طريق مدركات لا تقبل المناقشة ؛ ولا عن طريق نظام

معيارى غير قابل للجدل أو للمناقشة ، ولكنه ينتج عن طريق الاختيار الشخصى . ولا تزال الرابطة موجودة هناك ، إلا أنها أقل ضماناً وقوة . وتعتمد على أنماط أو موضات من الاختيار الشخصى ؛ وهى عرضة للتغيير السريع . وبسبب ضعف قوة المعايير على ضبط السلوك فان المجتمع ينمى قواعـــد منظمة للسلوك ؛ ويخصص أعضاء معينين تكون مهمتهم تنفيذ تلك القواعد .

البيروقراطيـــة :

ومن ثم فقد لاحظ المراقبون الأهمية المتزايدة للقيـود العقلانية والقـانونية المفروضة على السلوك والتى يتوقع أن تكون ذات نتائج خطـيرة على شخصيات الأفراد . واعتقدوا بجلاء أن البنيان الإجتماعى كان « مربيا » بمعنى أنه يستطيع تغيير الشخصيات . وأشار ماكس فيبر Max Weber إلى مميزات للمنظمـــة الحديثة ؛ أشار بأنها معاون رئيسى على هذا الاتجاه ، وهكذا فقـــد أعطانا ـ بعمله هذا ـ وصفاً للنوع النموذجى TyPe - Laebi أو للتهذيب السليم للمؤسسة الإجتماعية العقلانية .

ونالت النتائج المتوقعة للشخصية طبقاً لنموذجه رفضاً وشجباً شبه عالمى من جانب النقـاد الإجتماعيين والأفراد الخارجيين عن الميـدان الإجتماعى على حد سواء ، ولهذا السبب فقد يـكون من الإستحقاق للقيـام بالتصحيحات التالية . لايستطيع مجتمعنا البقاء ، دون الأنماط البيروقراطية وأى نقد لها سوف ينصب على الطريقة الكفيلة بإمكانيات تحسينها . وتتوقف العلاجات الإجتماعية الناجمة على العودة إلى الأسرة ، وإلى الجماعة وإلى الدين ، أو لاحـــد الأشكال الأولى للمنظمات أو المؤسسات الإجتماعية التى يمكن عن طريقها فقط حماية الأقليات وكيفما فكرنا فيها ، فإننا لا نستطيع المحافظة على مجتمعنا ، دون تخطيط حاذق للتكوينات الإجتماعية . ولا يقل عن ذلك أهمية التكوينات التى توضح لحساب الإلتزامات

وقدرات حياة الكبار فى المجتمع :

ومن الممكن أن نتوقع أنه لما كانت البيروقراطيات قد أصبحت أكثر أهمية فى المجتمع فإن النظام التعليمى سوف يتبنى خصائص متشابهة . وإذا ما أخذنا كمروبين بوجهة النظر التى ترى بأنها سيئة للناس وأنه ينبغى علينا أن نفكر فى عمل شيء آخر بالنسبة لها . ومن ثم فإننا وفى هذه الحالة نواجه تناقضا . فالنظام التعليمى ينبغى أن يكون أحد أدواتنا الهامة ، إلا أنه إذا ما أريد له أن يصبح مؤثراً فعليه أن يصبح هو نفسه أكثر بيروقراطية . ويكون علينا محاولة علاج المرض الإجتماعى بدواء يشبه أكثر وأكثر السم الذى نحاربه . تصبح الحاجة فى مثل هذا الموقف هى فهم النظام التعليمى القائم كميكانيزمات إجتماعية أنشئت عن قصد للأهمية القصوى لهذه الحاجة :

وسوف تكون خطوتنا الأولى هى معالجة مفهوم البيروقراطية كما وضحه النوع المثالى الذى وضعه ماكس فيبر . والبيروقراطية فى الأساس هى تنظيم راشد « Rational » للمكاتب ، التى تعطى وسائل معينة لادارة وتنظيم أعمال أصحاب المكاتب . ويدخل الموظفون البيروقراطيون إلى الوظائف والاعمال المكتبية متوقعين الحصول على الأمن ، والتخصص ، والمرتب والرياسة والمكانة التى تعتمد على التحصيل والإمتحانات . ومن الضرورى أن نحدد بإتقان الحقوق والواجبات والمؤهلات الخاصة بالموظف حتى يمكن إستبداله وإحلال فرد آخر محله بسهولة دون تأثير على سهولة العملية البيروقراطية . وتنظيم المكاتب على أساس من تسلسل السلطة الهرمى لتسهيل تحديد المسئوليات والترقيات طبقاً للمقدرة أو الكفاءة . وهناك سببان من بين الأسباب المقصودة لكل هذه التنظيمات يخشاهما النقاد الإجتماعيون وهما - إنعدام الشخصية والشكلية وينبغى - إذا ما أريد تحقيق أهداف المنظمة فإن أعمال كل موظف يكون من السهل التنبؤ بها طبقاً

لمواصفات الحقوق والواجبات المتصلة بمركزه . والتنظيم الكلى مخطط بشكل معين ليقلل من بلادة وعدم اكتراث الموظفين . وكما وصفها فيبر ، إنها « تقلل من الإنسانية » .

وربما يكون هذا الوصف قد ذهب كثيراً جداً لإثارة شكوك خطيرة عن مدى ملاءمته للتعليم . ومن الممكن أن يتفق هـــذا مع المدرسة أو النظام القومى بطرق سياحية أو صناعية معينة فقط . وعلى الرغم من ذلك فإذا ما كان الواجب علينا أن نوجد اصطلاحا واحدا لوصف التطور المحتمل للتربية فى المستقبل ، فمن الممكن أن يكون زيادة البيروقراطية . وباستثناء ذلك فإن المدرسة سوف تكون مشغولة أساساً بإعداد الأطفال للمعيشة فيما يعرف بالبيروقراطيات . وأخيرا ، وكما سوف نرى ، فما زالت دراسة المؤسسة النظامية فى مرحلة طفولتها ، وتبعد بسرعة عن إستخدام النوع المثالى الذى وضعه العالم فيبر .

تصنيف ايتزيونى للمؤسسات :

إقترح ايتزيونى Etzioni (١٩٦٤) ، وعلى أمل تقوية هذه الحركة فإنه ينبغى أن يحل محل مصطلح البيروقراطية مصطلح آخر هو « المنظمة » غـــير الإنفعالية . ووجهة نظره هى أنه لما كان النوع المثالى الذى قد ركز على وضعه فيبر على المظاهر القانونية العقلية لمنظمة ضخمة ، حول إهتمامنا من الأهمية المتساوية للممارسة غير العقلية والمصادقة على شرعية السلطة . كما أن جولدنر Gouldner (١٩٥٤) قد قام بتطوير هذا التمايز فى نظرية تنادى بأن هناك نوعين من البيروقراطية هما ـ البيروقراطية الممثلة Representative Bureaucracy والبيروقراطية المتمركزة حول العقاب Non - violenr Punishmewteeuterecaz Puniskment - cenfere وتشتمل الأولى على السلطة القائمة على المعرفة والخبرة أى البيروقراطيـــة الممثلة . ويوافق المشاركون على قوانينها الذين يبررونها

بأنها أنسب الوسائل المؤدية إلى أهداف مرغوب فيها . ومن ثم فإن الإجبار أو القسر على إطاعة القوانين يجب أن يأخذ شكل الاقناع أو التربية Educafion أو غسيل المخ المادى . Non - violent brainwashing

ومن ناحية أخرى تشتمل البيروقراطية المتمركزة حول العقاب على السلطة المعتمدة على المكتب . وتفرض القواعد فى هذه الحالة تبعاً للمركز الهيراركى ، أو تسلسل السلطة ، وتفرض عن طريق نوع من العقاب يتخذ نوعاً أكثر وضوحا وأكثر رسمية .

وإذا ما حاولنا أن نطبق أحد هذين المفهومين على المدرسة أو النظام المدرسى ، فإننا سوف نجد أنفسنا بوضوح قد تركنا جانبا كبيرا له أهميته . وتشتق السلطة فى المدرسة أو النظام المدرسى من أحد هذين المصدرين أو من كليهما معا ، الذى يتوقف الموقف عليه ، أو عليهما ثم علاقة التلميذ بالمدرس فى كثير من المدارس مع النموذج المتمركز حول العقاب ، ومن ناحية أخرى فان الرأى المتعلق بالسلطة الممثلة يعتبر تبريراً قوياً لقيام المدرسين بوضع القواعد الخاصة بالتلاميذ ، وتلك التى يضعها المدرسون الأوائل للمدرسين أنفسهم . وبعد أن أقمنا مجموعة من المفاهيم فى رؤوسنا ، فإنه مازال ينبغى علينا أن نقوم بالعمل الأكثر صعوبة ألا وهو تطبيقها فى المواقف الواقعية بطريقة مفيدة .

وتشبث ايتزيونى (١٩٦١) بالمشكلات الناتجة عن التنوع فى النوع المثالى للبيروقراطية باقتراح تصنيف جدولى من تسع نقاط يلخص فيه أنواعا مختلفة من الموافقة أو القبول . هذا بالإضافة إلى النظر فى كيفية قيام مؤسستنا بتنفيذ السلطة . فإنه يجب علينا أن نأخذ فى الإعتبار نوع المشاركة الذى تستثيره فى أعضائها . وعلينا القول بأن علاقة الموافقة ذات وجهين . ويوضح ذلك الجدول التالى :

جدول يشتمل على دراسة علاقات الموافقة

أنواع القـــوة	أنواع المشاركة: محولة	محسوبة	خلقية
إجبارية (قسرية)	١	٢	٣
مكافئة (مربحة)	٤	٥	٦
معيارية (نموذجية)	٧	٨	٩

ويوضح هذا الجدول ان البيروقراطية الممثلة التى وضعها جاردنر تصبح قوة معيارية بينما بيروقراطيته المتمركزة حول العقاب تصبح قوه جبرية . وأضاف ايتزيونى الى أولئك قوة المكافأة أو التعويض .

ويواصل الأفراد مسيرتهم مع المنظمة بطرق الإرتبـــاط الإكراهى أو المحسوب أو الأخلاقى . ولم يكن عند ايتزيونى أدنى شك فى أن أزواجا معينـة من تلك الفئات الست تميل للسير معا فالأنواع ١ ، ٥ ، ٩ تنتمى جميعـــا إلى أنواع تقوم على أساس الموافقه المطابقـه Congruent أى نوع الاتفـاق أو الموافقة ينتـج عن نوع من القوة وعلى أية حال ، فإن الأنواع غير المطابقة أو غير الموافقة توجد فى المنظمه. لأن لمنظمة ليست لديها قوة كاملة تستطيع فرضها على المشاركين . وبالتالى فعلاقة الإتفاق فى مؤسسات أخرى تؤثر وأفعال واتجاهات الأعضاء وبالرغم من ذلك فان ايتزيونى يعتقد بالفعل أن هذه الأنواع القائمة على الموافقة أو المطابقة أكثر فاعلية فى إحراز أهدافها . والموافقة التى تعتمد على

القهر والنفعية والمعيارية ليست أكثر الأشكال تأثيرا . بل انها أيضاً الحالات التى تتجه المنظمات نحو تعبيرها .

وذهب ايتزيونى إلى أبعد من تلك الافتراضات ، إذ أنه أعتقـــد كذلك أن أنواع الموافقة والمطابقـة تتعلق بنوع من الهـــدف الذى تكونت من أجله المنظمة :

جدول يشتمل على الأهداف الموافقة

نوع الإذعان	هـــدف المنظمـــة		
	النظام	الاقتصاد	الثقافة
إجبـــارية	١	٢	٣
نفعية	٤	٥	٦
معيـــارية	٧	٨	٩

ومرة أخرى يمثل المضلع أنواع الموافقة أو المطابقة التى سوف تميل المنظمة نحو واحد منها من أجل التغير ويشتمل هذا كله على بعض النظريات الطريفة ، التى ان لم تكن قد اختيرت بعد ، فانها سوف تكون ذات فائدة كبيرة فى التحليل التربوى فنحن نتوقع ، على سبيل المثال ، أن تتطلب المدرسة موافقة معيارية بالأهداف الثقافية . فما الذى يحدث فى مدرسة يكون الهدف الأكبر فيهـا هو النظام ؟ . لنفترض أن نوع الموافقة أو القبول قد يميل لأن يصبح إجباريا

إلا أن هذه الفروض قد تكون إحتمالا . لإشتراك الإرتباطات المحولة من جانب المشاركين — فقد يكون لديك نظام فى المؤسسة إلا أن المشارك قد يرفضه عندما يصبح حرا .

وعلى أية حال فمن الصعب تجنب الشعور بأن نفس هذه المجموعة المرتبة تحمل سلسلة كاملة من الافتراضات النفسية التى تعتبر جزءا متكاملا من الأيديولوجية الديمقراطية ، والتى قد تكون غير صحيحة من الناحية العملية . ويبدو أن هناك على سبيل المثال . دليل تربوى صحيح يؤيد العلاقة بين قوة الإذعان وبين الإرتباط الأخلاقى (رقم ٣) كما أن هناك دليلا يؤيد وجود الرابطة بين قوة الإذعان وبين الإرتباط المحول (رقم ١) . وتؤيد حركات الشباب الهتلرى ، واللاهوت اليهودى ، والتعاليم الكلاسيكى الصينى والاسبرطى ، افتراضات أيتزيونى تأييدا ضعيفاً . وفى الحقيقة فان أحد الأسرار الغامضة أو الخفية فى التربية والتى ربما تعتبر غير محاولة عند المجتمع باستثناء الفرويديين) هى القوة التى تفرض على الأنظمة التعليمية عددا لا يحصى من الإرتباطات او الالتزامات وكذلك الوصول إلى أهداف الثقافة .

وربما يرجع السبب فى أن افتراضات ايتزيونى تبدو مقنعة ليس بسبب تمشيها مع القيم الديمقراطية ولكن أيضاً لوجودها فى البيئة الديمقراطية سوف تميل إلى أن تعمل . ومن المحتمل جداً أن تكون المدرسة الثانوية العادية (غير الانتقائيه لان ذلك سوف يبالغ فى العنصر الاقتصادى المحسوب) التى تحاول أن تعمل من خلال قوة قسرية أو إجبارية قد تنتج إرتباطا محولا مغترباً . ومن الممكن ان تكون كذلك ، لأنه من المستحيل بالنسبة لها ان تكون قسرية او إجبارية تماما . انهما ليست الإجبارية او القسرية ولكنها الفجوة الموجودة بين الرغبة الظاهرة لاولئك الموجودين فى السلطة لان تكون

قدرية ، وفشلهم الواضح المتساوى فى احرازها هو الذى ينتج الموافقة والاذعان المتحول أو المغترب .

ومهما كانت الحقيقة الموضوعية لتلك العلاقات ، فان ترتيب ايتزيونى المفاهيم يحسن من مدى قدرتنا على مناقشة العملية التربوية . وقد نتفق معه كبداية — على ان البيروقراطية مصطلح لا داعى له أى غير ضرورى ، وأن من الممكن احلال مصطلح « المنظمة » أو « المؤسسة » محله — تلك التى يمكن تعريفها بأنها وحدة اجتماعية تتميز بما يلى :

(١) تقسيم العمل ، والقوة ، والإتصال ، تقسيمات ليست أنماطا عشوائية أو تقليدية ، ولكنها أنماط مخططة عن قصد من أجل « رفع قدرة منزلة تحقيق أهداف معينة »

(٢) وجود مركز قوة أو أكثر يتحكم فى المجهودات المتناسقة للمؤسسة ، ولتوجيهها نحو تحقيق أهدافها ، ويجب على مراكز القوى تلك أن تراجع باستمرار ادارة المؤسسة وتعيد تشكيل بنائها ، عندما يكون ذلك ضروريا من أجل زيادة كفاءتها .

(٣) استبدال الموظفين أى امكانية ابعاد الأفراد غير الاكفاء واحلال افراد آخرين أكثر كفاءة للقيام باعمالهم . وتستطيع المؤسسة كذلك أن تعيد ضم موظفيها ، عن طريق النقل والتدريب (ايتزيونى ١٩٦٤ ، ص٣) .

وعندما نستخدم هذا النوع من المنظورات عند النظر إلى التربية ، فاننا نتعامل مع المدرسة ذاتها . وربما نستطيع عندما نمد خيالنا أن نرى بناء التربية النظامية فى بريطانيا كمؤسسة قائمة بذاتها على رأسها وزير التربية ، والسلطات التعليمية المحلية كأقسام ، والمدارس كمصانع اووحدات فردية ، إلا أن ذلك

قد يكون مددا أكبر للمفهوم إلى أبعد مما ينبغي . ولا يرجع ذلك لأن الفـــرد لا يستطيع ادراك أو تخيل اتساع مثل هذا التنظيم فحسب ، ولكن لأن هنـاك عدة ملامح للنظام التربوى تؤدى بالفرد إلى الشك فى قيمة مصطلح « المؤسسة » أو « المنظمة » وإذا كان هناك مجال للتنوع فى المدى الذى تقترب منه المؤسسات من تعريف ايتزيونى ، فانه يجب أن نتوقع أن المدارس فى بريطانيـــا سوف تميل إلى الابتعاد عنها أكثر لأنها ليست جيشا أو مشروعا صناعيا .

طبقا الخاصية الأولى لتقسيم العمل (من الذى فعل ؟ وماذا فعـل ؟) وهى إلى حد ما مخططة عن قصد للحصول على أهداف محددة . ولـــكن هناك أيضا عنصر قوى جداً من التقاليد تظهر فى القررات ، المتعلقة بالوظائف التى يقوم بها المدرسون وتلك التى يقوم بها الأطفال . ومازال الشباب الصغير المتخرج من من احدى كليات الآداب يعمل بجد واجتهاد على شاكلة تى . اس . اليـــوت T. S. Eliot غالبا ما يصدم بشدة عندما يجد تلقائيا أنه أعتقد أن اختياره لفريق كرة قدم قد تم طبقا للتقاليد المدرسية العريقة ، وان أصغر عضو من أعضاء هيئات التدريب يكون أكثر ملاءمة للتعرض بعنف لمشاهدة كرة القدم . وتتفق مع ذلك محتويات المنهج التى تعتبر التبرير الرئيسى لقيام المدرسة ، والتى تعتمد على تقليد قوى جدا يتعلق بالمعارف والأنشطة المناسبة .

وتتفاوت الخاصية الثانية ، بدرجة أكثر أو أقل ، فى المدرسة حيث يكون ناظر المدرسة مصدراً للقوى الذى يعمل من أجل زيادة كفاءة المؤسسة . وليس من المحتمل أن تكون شخصيته صارمة فى هذا الصدد كمدير أحد المصانع التى تنتج « بنس الشعر » بسبب الإختلافات الناتجة عن تكوين المعايير المتعلقة بالكفاءة . الا أن لناظر المدرسة درجة معينة من السلطة يستطيع فرضها على

(م - ٤)

أعضاء هيئة التدريس والتلاميذ . ولعل اكثر من ذلك أهمية هو وجود الفرصة امامه لتنمية العلاقات القيادية معهم . ويجعل السلطة والقيادة جنبا إلى جنب بالنسبة للناظر إمكانية توجيه جهود اعضاء هيئة التدريس نحو الطريق التي يتوقع انها سوف تؤدى ألى احراز المدرسة لاهدافها كما يراها هو بنفسه . وكيفما كان الأمر فموقف المدرسة صعب اذا ماقورن بموقف احد المشروعات الصناعية الخاصة . إذ ليس لها معيار عالمى مقنن كالعملة يمكن عن طريقه تقييم كل شيء ؛ ولذلك فهي عرضة للضغط عند قياس انجاز الاهداف التي يتم تحديدها بطرق عملية معينة ويكون عمل المدرسة على ما يرام اذا ما ارتفعت معدلات تلاميذها في سن ١١ + أي الحادية عشر فأكثر أو المستوى المتقدم في الثانوية العامة .

وقوبلت الخاصية الثالثة كقاعدة عامة بطريقة أقل جودة . وقلل الإمتلاك التقليدى للقدرة والاستقلال الاكاديمى المرتفع جدا الذى يتمتع به المدرس ، قلل ذلك من المدى الذى تستطيع أن تقابله على وجه الخصوص بالمدرسة الثانوية . وكما سوف نرى فيما بعد فان الإتجاه نحو الاحتراف أو التخصص Profe-sionalism غالبا ما سوف يكون حاجزا يصد عن الوصول إلى الشكل الترشيدى للمنظمة .

تحليل بدويل للتربية الامريكية :

قام بدويل Bidwell (١٩٦٥) بعمل اكثر لإستخدام المعرفة والمفاهيم التنظيمية فقد اقترح اربع خواص أو صفات تنظيمية اساسية للنظام المدرسى في امريكا الشمالية . اثنان منهما صفات مميزة لموظفيها . ترتيب التلاميذ في مجموعات حسب فئات السن ، ثم الإستخدام التعاقدى لأعضاء هيئة التدريس بها كمحترفين مدربين ومرخص لهم . أما الثالثة فهى ارتباط خاص بين البيروقراطية والتسيب البنيانى . وأخيرا فقد رأى بدويل ان المسئولية المزدوجة لموظفيها بالنسبة للتلاميذ وبالنسبة للتركيب الجماهيرى تفرض مجموعة من الوصفات

أو الإرشادات على أعمال المدرسين .

وتكمن احدى المشكلات الموجودة عند عمل الإطار التنظيمي لتحليل النظام المدرسي في موقف التلاميذ الغامض فهل هم أعضاء فيه ، أم هل هم العملاء الذين يخدمهم هذا النظام ؟ فإذا كانت هي الأخيرة ، فما الذي نعنيه بكلمة خدمة ؟ ويبدأ بدويل تحليله باقتراح أن المدارس هي منظمات لخدمة العملاء ، واذا كان معنى هذا أنه ينبغي أن يفكر في التلاميذ على أنهم عملاء — أي على أنهم شيء يختلف عن المنظمة او المؤسسة — فاننا نكون قد ازلنا من بنيانها الرسمي وغير الرسمي الملامح أو المظاهر الحيوية . وقد أخذ بدويل هذا في الإعتبار بتمييزه أدوار كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في المؤسسة أي في المدرسة — فدور الطلاب هو دور التجنيد والإلزام . ومن ناحية أخرى : يصل أعضاء هيئة التدريس إلى مناصبهم ويحتفظون بها طبقاً للمؤهلات المهنية الحاصلين عليها ولهذا فهناك فرق جوهري بين الواجبات والمسئوليات لنوعى الأفراد تلك التي تؤثر عندما يستعرض كل منها الآخر ومن ثم في كيفية تعاملهم . وبكلمات بسيطة عندما يسأل أحد التلاميذ : « لماذا ينبغي علينا أن نفعل هذا ؟ » ، فان الإجابة تختلف « لأنى أقول ينبغي عليك ان تفعل ذلك » . وعند ما يسأل أحد المدرسين نفس السؤال فانما تكون الإجابة : « لأنه يدفع أجر عن ذلك » ، أو « لأنه شرط اخلاقي للمهنة التي اخترتها والتحقت بها » . وعدم الاتفاق بين التلاميذ وهيئات التدريس في هذا الأمر ، هو أحد ملامح القلق الموجود عند الطلاب في شتى أنحاء العالم في الوقت الحاضر .

ويسمى بدويل الخاصية الثالثة للنظام بالإرتباط المتميز بين البيروقراطية والتسيب التكويني أو البنائي . فكل النظم التعليمية البريطانية والأمريكية بيروقراطية إلى حد ما . فمثلا يجند أعضاء هيئة التدريس كموظفين طبقاً لمعايير

تتعلق بالمقدرة والكفاءة . ويضمنون مراكزهم طبقاً للتعاقد وتوضيح شروط ومتطلبات عملهم بشيء من التحديد ويوجد نوع من تقسيم العمل بينهم، وهناك أيضاً تسلسل أو تدرج في السلطة . ويتم العمل الإداري طبقاً لقواعد جزائية تضع حدوداً للقوى الاختيارية للموظفين بتحديد الأهداف وطرق العمل الرسمي وكيفما كان الأمر فليس من الحكمة ان تحمل وجهة النظر العقلانية للنظام المدرسي أو حتى للنظام التربوي بعيداً ، لأن مثل هذه التحديدات للسلوك التعليمي بسيطة . ومن المؤكد أن جذور البيروقراطية موجودة هناك ، الا ان خاصية هامة للأدوار التي يقوم بها المدرس تتخطى أو تتجاوز متطلبات النظام الواحد. وهذا هو تخصصه المهني .

الا ان المهنة تلعب دوراً مزدوجا أو ثنائياً في الانجازات الصناعية . وأهمها تقديم البديل لبنيان السلطة المركزية . وتسبب في الوقت نفسه تعقيدات في البنيان ينتج مشكلات تتعلق بالاتصال وتتطلب مساعدة الجهاز الإداري المركزي . وينتج عن ذلك نوعان منفصلان لبنيان أعضاء الهيئة — كبار أعضاء الجهاز الإداري في المكاتب المركزية ، والمهنيون الذين يميلون للتركيز في المدارس . أهمية هذا بالنسبة لعمل النظام مشكلة تتطلب البحث والتنقيب ، الا انه من المعقول توقع أنها كذلك .

والتخصص المهني طريق هام للتعامل مع متطلبات المؤسسة أو المنظمة يتعلق بتقسيم العمل وكذلك التسلسل أو التدرج الهرمي للسلطة ، الا انها طريقة غير بيروقراطية ويفترض ان يكون لدى المتخصص أو المحترف التزامات أو ارتباطات قيمية مناسبة ، هذا بالإضافة إلى مهارات فنية لازمة للقيام بعمله. وليس هناك من الناحية النظرية داع لوضع مواصفات عن كيفية تنفيذ كل عمل، لأن المتخصص أو المحترف سوف يعرف وبالطبع لا يعمل المهنيون في الحياة

الحقيقية مع بعضهم البعض بنفس هـــذه الطريقة تماماً . ويجب الاحتفاظ بالخلاقيات أو دستور المهنة على السطح . أما نقد أو كتابة التقارير عن الأنشطة المهنية لزميل فيعتبر هذا السلوك سلوكا غير مهنى . ويتم تعديل أو تغيير هـــذه السخافات الإدارية الناتجة عن هذا الموقف على المستويين الرسمى وغير الرسمى . فعلى المستوى الرسمى يفرض البنيان الإدارى قيودا على ما قد يقوم المدرسون بعمله . وعلى المستوى غير الرسمى يحاول الزملاء ضبط سلوك بعضهم مع البعض الآخر عن طريق الميكانيزمات الإجتماعية القوية الخاصة بالتعاون — والفضائح والتعلل . بسير الناس أو الثرثرة .

وعلى أية حال تعتبر القيود المهنية ذات تأثير فى الحالات المتطرفة أو الواضحة فقط — ويمكن طرد المدرس لارتكابه اعتداءا جنسياً ، الا ان ذلك لا يتم مطلقاً لارتكابه أوقيامه باعتداء نفسى أو سيكولوجى — وهى عادة ما تكون غير مؤثرة والمدرس الذى يستطيع من الناحية السيكولوجية ان يتجاهل النصائح والتماسك وسخرية وثرثرة زملائه ، تكون لدى هذا المدرس درجة عظيمة جداً من القدرات على اتخاذ القرارات فى الفصل .

وقد يكون من المفيد جداً النظر إلى المدرسة على أنها جماعة إجتماعية قائمة عليها أن تلائم نفسها مـــع المطالب الداخلية والخارجية ، وبعضها تفاعلات إجتماعية وبعضها رسمى أو إدارى . ومن الصعب التمييز بين هذين النوعين من المطالب ، وخاصة عندما تكون المتطلبات المطلوبة متعلقة بكيفية عمل المدرسة وسوف يكون من السهل التعرف على القاعدة الإدارية الرسمية التى تحدد عمل الهيئه المسئولة عن إصلاح النوافذ المدرسية . غالبا ما تستخدم ملامح هذه البيئة الإدارية بالمدرسة لتفرض أعمالا عليها . إلا ان هـذه الاسئلة ، عموما لاتؤثر تأثيرا خطيرا على العملية الاجتماعية فى المدرسة . ومن ناحية أخرى يمكن أن

يكون لمفتش المدارس أو موجه المادة تأثير كبير فى المدرسة الا أنه من الصعب وصفه بأنه تأثير إدارى أكثر من اعتباره تأثيرا تفاعليا إجتماعيا .

ويصف بدويل الخاصية الرابعـــة للنظام المدرس الآمريكى بأنها إزدواج مسئولية موظفيه تجاه العملاء (أى الطلاب وأولياء أمورهم) والجمهور أو أبناء الشعب . ومن المحتمل أن تكون هذه الخاصية أقل أهمية فى بريطانيا عنها فى أمريكا، والتى عولجت معالجة طيبة كمظهر من مظاهر الإحتراف أو التخصص ولا يعتبر المدرسون البريطانيون غير مسئولين تماما ، لان هذا يعتبر مظهراً واحدا فقط للإحتراف أو التخصص والضبط فى التخصص الحكمى ، الناشىء بنتائج الأعمال ـ أكثر قوة فى بريطانيا . ويفوق ذلك فى الأهمية وجود ادراك قليل للمسئولية تجاه الجمهور أكثر منه تجاه المدرسة نفسها أو المجتمع . وتميل المسئولية نحو العميل سواء أكان والدا أم تلميذا لان تحدد طبقاً للقواعد التى تدعمها المهنة . وإذا ما أريدت المبالغة قليلا فمن الممكن القول بأنه إذا ما اراد والد تلميذ أن ينقد أحد المدرسين ، فيجب عليه أن يفعل ذلك طبقاً للتعريفات المتعلقة بالمهنة للنتائج المرغوب فيها من التربية ، وشرعية الوسائل المستخدمة لتحقيقهـا أكثر من أن يتم ذلك طبقاً لتعريفاته الخاصة به .

ومن ثم ففى بريطانيا أكثر مما هو عليه الحال فى الولايات المتحدة ، يمكننـا مناقشة أن نظام التعليم أفضل وصفا بأن إحدى الجماعات الإجتماعية (المدارس) تتصل بواسطة إجراءات إدارية وايديولوجيات مهنية تخصصية .

وقد كان الهدف هو التأكيد على خطورة افتراض ان التنظيم التقليدى كما نما فى مشروعات الأعمال الامريكية يمكن ان يقدم شيئاً أكثر من ادراك أو فراسة فى عمل النظام التربوى البريطانى فى الوقت الحاضر . وعلى أية حال ، فكما أشار دوبن Dubin (١٩٥٩) هناك عدة طرق يمكن عن طريقها ان تعالج المؤسسة . واحتلت البيروقراطية بين علماء الاجتماع وعلماء السياسة كنوع من أنواع

الادارة – مركز الاهتمام الرئيسى . ولنستطيع من وجهة النظر هذه أن نقول ان مثل هذه الادارات كما هى موجودة فى النظام مخصصة لزيادة الفرص للمهنيين وان تتخذ القرارات المهنية أو المتخصصة (اكثر من القرارات التى تبنى عـــلى متطلبات المؤسسة) . وكثيراً ما تصاغ القرارات من أجل العمل نحو تحقيق أهداف غالبا ما تكون معرفة تعريفا غامضا ، ومتناقضة . وغالباً ما تكون أيضا أهدافا يحكم عليها بواسطة معيار أشبه ما يكون بالمعيار الموضوعى مثل نتائج الإمتحانات ولقد قام نقاش فيما يتعلق باستخدامنا النوع الادارى للبيروقراطية كوسيلة لتحليل التربية فإنه ينبغى علينا حينئذ ان نعطى وزنا اكبر للطرق التى يحمى بها المهنيون استقلالهم فى العمل عن الطلاب وأولياء الامور ، ومن غيرهم من المهنيين والإداريين .

وقد نتعرف مع « دوبن » على اربعة انواع اخرى من التحليلات تقدم استراتيجيات تكميلية او إضافية للوصول إلى درك او استبصار مفيد للنظام التربوى العامل . وباختصار فهى تركز على الصراع القـــائم بين النفس البشرية وقيودها المتعلقة بالمؤسسة ، والمؤسسة كأنماط للتفاعل والتعامل ، والمؤسسة كبنيان لمجموعة من القواعد . والمؤسسه كأنماط للسلوك . ولعل من هـــذه الخاصيات ما يفتقر إليها المنهج او الطريقة البيروقراطية وهى عدم التنقيب ضد الموضوع باتخاذ قرار البناء الإدارى الرسمى ذى الخـواص التى نادى بها فيبر ، وانها الوسيلة القاطعة التى تتم بواسطتها التغييرات فى النظـام . إلا انه من المحتمل ان كلا من هذين الافتراضين غير صحيح فى منظمة او مؤسسة ما . ومن ثم ، فالاقسام الاخيرة من هذا الفصل سوف تقدم دمجا مبسطا لمنظورات أخـرى كتنمية للمنظور البيروقراطى .

يقترح برم ووهو يلو Brim & Wheelea (١٩٠٦) انه إذا ما أريـد أن نفهم الأعمال التى تقوم بها المدرسة كمؤسسة رسمية أو نظامية فلابد من التحقق بان الميزة أو الخاصية التى تميزهـا عن غيرها من المؤسسات الأخرى التى اقيمت عن قصد ـــ أنها تقوم بتشكيل الناس لا الأشياء . والفرق بينهمـا فرق حيوى لان التشكيل يحـدث نتيجة لمخاطبة المنتجات (النشء) الذى يمتلك القـــدرة على الإستجابة مرة أخرى . ومن ثم فإن المـــؤسسة التشكيلية نفسها تعتبر نصف منتجة لمنتجاتها . أى لا تقوم بالانتاج الكامل . وأخيرا فالناتج (النشء) يتكلم إلى غيره من الوحدات الإنتاجية كذلك ، سواء اكان ذلك أمامهـا أم خلفها فى الإنتاج ، محققة احتياجاتها أو قد يفشل فى ذلك .

ولابد أن دودسون Dodson قد وضع فى حسبانه المشكلات التى تواجه المحلل التربوى عند وصفه للصعوبة التى مرت بها أريس Arice عند تتبعها للعبة الكروكية Croque . وفى اللعبة الإصطلاحية تتكون الأدوات المستخدمة فى الألعـاب التى تعتمد على المصطلحات التقليدية من الجماد . ومن الممكن السيطرة عليها بالتدريب المعتمد على افتراض أن الإستجابة لها تتم عن طريق مستوى معين من الاداء إلا أن الأداة فى حلم لعبة الكروكية لم تكن جمادا بل كانت كائنا حيـا . وبدلا من السماح لرأسها بان تصيب طائر أبى لهب (وهو من فصيلة البجع) لوى عنقه بطريقته الخاصة استجابة لما كان يحـدث ، كانت الأطـــواق تنفرد وتبتعد . وبنفس الطريقة ، يستجيب الجهاز الإنسـانى فى لعبة التعليم إلى كيفية معـالجته ، لاهداف الانشطة القابلة للتغير وغير المحددة .

ومن حسن الحظ ليس السلوك الإجتماعى ـ للأسباب العديـــدة التى حددناها فى الفصلين الاولين عشوائيا تمـــاما ويثبت ذلك وجود التركيبات

الاجتماعية كالمدارس . إلا أن نقل هذه العبارة لاتستحق القول . والذى نحتاج إلى معرفته هو كيفية تنظيمها على شكل انماط أى وضعها فى العوامل الكامنة وراء تطورها .

ويجب أن نبدأ بالسبب المتعلق بالبنيان أو التركيب ــ أى الأهداف . ومن السهل أن نعمر عند هذه النقطة انه إذا لم يكن للمؤسسات اهداف ، فان الافراد أهدافاً وهكذا نقلل مشكلة إلى حد الدوافع الفردية . وقد نفقد النقطة إذا مافعلنا ذلك لأنه بينما نحن الأفراد الأذكياء القادرين على كتابة وقراءة الكتب التى كتبت عن المدارس نعرفها ، فان الأفرادالذين يعيشون ويعملون فى المؤسسات لايعرفونها (حتى إذا ماكانوا نفس الأفراد) . والذى يهمنا مثلا هو أن الناس فى المؤسسة يعتقدون أن لها أهدافاً ، وأنهم يلائمون سلوكهم طبقــا لتلك الاهـداف .

والإختلاف الرئيسى الذى يمكن أن يخلط بين انواع الأهداف التى ترسمها المؤسسات التى تقوم بالتنشئة الإجتماعية هو مارسم بين دور التنشئة الإجتماعية من اجل المركز (بارسونز ١٩٥٩) . فهـــل فى مؤسسة ما من المؤسسات يدركونها على اساس كونها تعد منتجات بالمهارات التى تمكنهم من القيام بوظائف معينة او بمهارات إجتماعية . اكثر تناسبا لمواقف معينة فى المجتمع ؟ إلا ان هذا الفرق يعتبر الى حد ماغير واقعى . ومادامت جميع المهارات مشكوكا فيها بالنسبة إلى النحوى أو السياق الإجتماعى سواء اكان ذلك فى كل التعليم إو فى الاداء . وعلى الرغم من ذلك يعتبر الصراع عليها فى عقول المشاركين أحدهما أو كليهما جزءامن الحياة الإجتماعية للمؤسسة . وعلى وجه الخصوص عندما تكون المؤسسة كبيرة فانها تطور بالفعل نظامين مختلفين من الأفراد يستطيعون التعامل مع نوعين من أهداف التنشئة الإجتماعية . فقد تعمل الجماعة الاولى من أجل

تنمية المهارات العملية مثل الكتابة على الآلة الكاتبة والنجارة ، بينما تركز الاخرى على الاعداد من أجل المركز . وغالبا ما يتطور تقسيم العمل فى بريطانيا بين وحدات التنشئة الإجتماعية أكثر من تطورة فى داخلها . ولذلك يميـــل معظم المربين إلى اعتبار التربية عملية تنشئة إجتماعية من أجـــل المركز . بينما التنشئة الإجتماعية من أجل الدور يجب أن تخطط سواء أكان ذلك فى المدارس الفنية أو المدارس المهنية أو التدريب أثناء الخـــدمة ، وعلى النقيض من ذلك قد يكون هناك كثير من المدرسين العاملين فى مؤسسات التنشئة الإجتماعية وتكوين المركز الإجتماعى للذين يقومون بتحديد أهدافها فى ضوء دورها والعكس . وإمكانيات الصراع عديدة . والمدرسة الثانوية الحديثة التى تسبب لتلاميذهـــا أن ينموا صورة عنها لخواها أنها مؤسسة إجتماعية تهدف إلى التنشئة الإجتماعيـة والمركز سوف تجدهم متعبين لانهم يتوقعون أن تقوم بالتنشئة الإجتماعية المتعلقة بالدور .

ويمكن أيضا أن نجد صورة للصراع بين المـــركز الإجتماعى ضد التنشئة الإجتماعية فى الافتراضات المتعلقة بالمدى الذى ينبغى أن تحققه التنشئة الإجتماعية تجاه مصالح العمل فى المجتمع . ومرة أخرى غالبا مايكون هذا التفريق زائفا ، إلا أن التباين فى التأكيد على جانب واحد أو آخر توجد فى الإتجاهات التى يعتنقها أعضاء نفس المؤسسة . ولا مفر من أن العميل يتجـــه فقط إلى التأكيد الفردى مادام قد أنشىء تنشئة إجتماعية تتفق مع المـدرسة كجماعة ذات أهـداف أكسبت الشرعية لانها تنتمى إليها ببساطة .

ويوجد فى قاع الصراع نوعان من التأكيد على اهداف التنشئة الإجتماعية ، إلا أنهما لايشكلان الأساس للتفسير الكامل للسلوك الخاص بوضع الأهداف . وسوف تكون هناك الصراعات المختلفة إلى المـــدى الذى يشارك فيه العملاء فى وضع الاهداف . وهذا سؤال معتمد لان النتائج يمكنه أن يجيب اجابة رجعية

أثناء العملية ، ومن ثم يغير وجهة نظر الفرد القائم بعمليه التنشئة الاجتماعية لما يهدف هو إليه ونميل إلى افتراض ان المدى الذى يشارك به العميـــل فى مناقشة الأهداف سوف يختلف مباشرة فى ضوء مستواه النهـــائى لقبول الاتفاق الأخير .

ويسهم البنيان أو التركيب الشكلى نفسه فى تشكيل الجماعات الموجـــودة بداخله . وعلى سبيل المثال تفرض المؤسسة فى العادة شكلا من التخطيطات من نوع معين وفقاً للمستوى وعادة مايكون المعيار فى ذلك السن أو التحصيل . ومثل هذه الخطة ينعكس بلا منازع على نظم التقسيم أو انواع او الترتيب وفقاً للمستويات التى وضعها العملاء . وليس من الضرورى أن تكون هذه الخطة هى نفس الخطة التنظيمية ، إلا أنها تأخذ فى الحسبان وستميل لأن تصبح أقوى علاقة بحاجات وأهداف العملاء . وإذا ما وضعت المدرسة تأكيدا على التحصيل الأكاديمى عند القيام بالترتيب وفقاً للمستويات ، فإنها سوف تأخذ فى الاعتبار التصميمات المستخدمة ، إلا أنها قد ترتبها بطريقة مختلفة ـــ « العقل الممتاز » أو « الطالب الممتاز » هو أيضاً ذلك الطالب الذى يلبس نظارة طبيه نتيجة لكثرة القـراءة والتحصيل ويكون التصميم متشابها الا أن الترتيب يكون مختلفاً . والتفاعل بين الأنظمة الموضوعة للمؤسسات والأنظمة التى تعتمد على قرارات العمـلاء سوف تكون وظيفة المدى الذى يصبح عند الأول مفهوما لدى العملاء ، والذى يلبس حاجاتهم وأهدافهم الخاصة . وبالتالى سوف يكون إدراكهم لحاجاتهم وأهدافهم وظيفة عملية التنشئة الإجتماعية « الخارجيـــه » التى تستجيب إلى الخبرات « الداخـــله » .

التربيـة فى المؤسسة الإجتماعية :

المؤسسة الإجتماعية هى أى مكان محاط بحواجز مثبته للادراك يحدث بداخلها نوع معين من الأنشطة المنظمة الخاصة . ولقد أقترحت سابقاً ان أى مؤسسة إجتماعية يمكن دراستها دراسة مفيدة من وجهة نظر تأثير الإدارة . ونجد داخل أسوار المؤسســة الإجتماعية فريقاً من المنفذين أو الممثلين الذين يتعاونون فى تقديم تعريف معين للموقف لجمهور المشاهدين وسوف يشتمل هـــذا على فهم الفريق لذاته وللمشاهدين والافتراضات المتعلقة بنفسية الشعب أو المجتمع الذى يجب أن يحافظ عليهـا عن طريق قواعد الأدب واللياقة . وغالباً ماتجد تقسيما آخر يقـدم الإداء وينظم الاقتراب من هذين الجزئين من أجل منع دخول الغرباء الذين لايخصهم . ونجد أن الالفة تسود بين أعضاء الفريق ، ومن المحتمــل أن ينمو التضامن وان الأسرار التى من الممكن أن يؤدى إلى توقف العرض تشارك ويحتفظ بها (جوفمان Goffman ١٩٥٩ ، ص ٢٣٨) .

ولم تـكن فى ذهن جوفمان عندما كتب الفقرة السابقة مدرسة معينـة ، إلا ان أى مدرس سوف يتحقق من صدقها . وعلى نوع الخصوص إذا مافكرنا فى أن المدرسة تتكون من هيئة التدريس (الكبار) ومن التلاميذ الذين يعتبرون جمهور المشاهدين ، فإن جوفمان يشرح مظهراً هاما من مظاهره أو وجهـا هاما من أوجه العملية التعليميـــة . وتنظيم التعليم هو فى أساسه مسألة إدارة مؤثرة . أى انه تخطيط دقيق لانطباعات فى رؤوس الممثلين والمشاهدين . ولكن هذه ليست الخطوة الأولى فى التحليل فحسب . بل وينبغى علينا ان نبحث أيضاً

عن التأثيرات غير المقصودة على الانطباعات التى تتبع الأفعـــال . وقد عالجنا السبب القاطع لذلك فى الفصل السابق . فالتفاعل الإجتماعى هو الوسيلة التى يتطور بواسطتها « مفهوم الذات » عند الفرد .

واقترح جوفان ان الفرد يتعلم التعامل مع هـــذا الموقف عن طريق وضع الإشارات التى يقدمها سلوكه تجاه الأفراد المحيطين به . وهـــذا لا يكذب صورة مفهوم الذات — ولكنه فقط يجعلها أكثر تعقيداً . وتتوقف قدرة الفرد على تنظيم الإنطباعات على مدى الأهمية والأهليـة التى يسمح مركزه الإجتماعى بها . وسوف يلعب تاريخه السلوكى الشخصى السابق والطرق التى قامت الجماعة عن طريقها بتقويم ذلك السلوك ، دوراً هاماً فى هـــذا الصدد . وبالإضافة إلى ذلك ، فان وجهه نظره عن الموقف ومركزه الخاص سوف يقـــدم له النصح والإرشاد لما يمكن انجازه مرة أخرى ، فان ذلك سوف يكون وظيفة تاريخه السابق فى هذا الموقف أو غيره من المواقف أو فى هذه الجماعة أو غـــيرها من الجماعات . وسوف يكون سلوكه القائم على انطباع الإدارة هـو ذاته وفى جزء منه خاضعاً لسيطرة الجماعة . ومن ثم فاذا ما تتبعنا جوفان فمن الممكن ان تأخذ المدرسة كمثال المؤسسة الإجتماعية ، وان نصف عمليـــة التربية على انها كنتائج للتأثيرات المقصود أو العابرة للادارة .

ومن أجل تنفيذ وظيفتها الخاصة وهى تشريب الالتزامات والقدرات المتعلقة بحياة الراشدين أو الكبار ، فان المؤسسة التربوية تجبر باطـراد على تقييم المدى الذى وصل إليه عملاؤها أى تلاميذها ، أى الوصول إلى المستويات المطـاوبة . وعلى العكس ما هو موجـــود فى الاقتصاد حيث يمكن قياس مستوى السلع أو المنتجات أو عدها ، فان الناتج من العملية التربوية وهم أفراد لايمكن عمل نفس الشىء معهم . ونستطيع استخدام هذه الحقيقه لتبرير وصف المدرسة التالى

الذى سوف يساعد على شرح العمليات الإجتماعية ونتائجها بالنسبة للأفراد .

العملية الإجتماعية للتقييم الفردى المتداخل :

هناك عدة قوى تعمل فى أى موقف يتفاعل فيه فرد ما مع فرد آخــــر . أولا : سوف يحكم الفرد (ب) على الفرد (أ) طبقـاً للمعيار الذى تعلمـه الأول من خلال تجربته الإجتماعية الخاصة به . وهكذا فالناظرة قد تقيم المدرسة تقييما مرتفعاً بسبب كياسة الزى الذى ترتديه الأخيرة . الا ان نفس المدرسة قد تقابل ببرود من جانب تلميذاتها لعدم مسايرة زيهـا لروح العصر وعلى النقيض من ذلك فان المدرسة التى لم تعين فى مدرسة ما بسبب اهتمامها الزائد « بزيها » قد تنجح نجاحاً هائلا فى مدرسة أخرى لأن البنات يشعرن بان المدرسة تهتم اهتماماً كبيراً بمظهرها . وفى كلتا الحالتين ادت مجمـــوعتان مختلفتان من القيم بالمقيمين (الناظرات والتلميذات) إلى وجود اتجاهات متعارضة نحو نفس الفـــرد . وسوف تؤثر اتجاهات المقيمين أيضاً فى احـكامهم على أوجه أو مظاهـر اداء المدرسة . وثانياً . سوف تؤدى الخبرة الإجتماعية بالفـرد إلى تنمية مستويات معينة من القيم التى تنعكس فى سلوكه أو سلوكها — فى هذه الحاله طـــرق ارتداء الملابس .

ومن ثم فان القوى التى تعمل فى التقييم الإجتماعى تأتى جميعها من اتجاهين اتجاه من « أعلى » فالمقيم يحضر مستوياته وقيمه ، واتجاه من « اسفل » حيث يظهر المقيم مستوياته وقيمه الخاصة به . ويعتمد الحـــكم الناتج فى عقل المقيم ، إلى حد بعيد ، على الملاءمة بين قيمه التى يستنتجها من الدلائل التى يتلقاها من سلوك المقيم . وينبغى علينا ، بقصد الوصول إلى الشمول ، عند ملاحظة التفاعل الذى يحـــث إذ ان كلا منهما يعتبر فى نفس الوقت مقيا ومقيما . ويجب ان نضيف إلى ذلك حقيقة ان الحكم مكشوف — أى صحيح فى عقل المقيم ، بل هو

أيضاً مستمر أو ضمني فى الطريقة التي يسلكها أزاء المقيم . وليست المسألة سهلة فى أن يقرر أحد الأفراد أن فرداً آخر غبي ، أو خطير ، أو ظريف ثم يقرر بعدئذ كيفية التعامل معه . ويستطيع الفرد أن يتعامل مع فرد آخر بطريقة فيها عدم أكتراث قد ترتفع إلى التعميم دون أن يقصد ذلك أو يتحقق منه . وأخيرا فليس من المهم كثيرا أن نعرف كيفية معاملة المقيم للمقيم : ولكن ما يهم هو كيفية معرفة المقيم لتلك المعاملة .

وتعتبر حياة المدرسة ككل عملية تقييم مستمرة من هذا النوع فكل تلميذ وكل مدرس يقوم بذلك . فهم يقيمون باطراد وباستمرار عن قصد وبدون قصد كل منهم الآخر ويمتد مدى هذه التقييمات من وجهات نظر عابرة أو غير دائمة نسبيا إلى وجهات نظر دائمة تؤثر فى كل التفاعلات بين المقيم والمقيم على مدى فترات طويلة من الزمان والتى قد تنتقل إلى مقيمين آخرين . ولما كانت المدرسة قد اقيمت رسميا بقصد واضح هو القيام بالتقييمات ، فانها . أيضاً تقوم بعمل محاولات رسمية لتسجيلها يقوم بعمل ذلك بواسطة الاختبار والتصنيف .

ويمكن شرح الاختبار بطريقة سهلة إلى حد ما . ويحاول الأفراد الكبار فى المدرسة أن يغربلوا مستوياتها المتعلقة بتحصيل المواد الدراسية . وهى غالبا ما يساء تسميتها بالاختبارات الموضوعية . وقد يكون أكثر دقة أن ننظر إليها على أنها تقييم ذاتى أو شخصى يكمن وراء حياة المدرسة يجب أن نعترف بأنها أكثر موضوعية من أنطباعات المدرس . ويمكن ان تعمل كمراجع لها . وعلى الرغم من ذلك فلو نظرنا إلى ثقافة المدرسة ككل ، فاننا نتحقق من أن مثل هذه الجماعة تنتج أفكارا عن السلوك الجسمى والإجتماعى والفكرى . تبدو كما لو كانت أو صافا بسيطة للاعضاء . إلا أنها فى الحقيقة تقييمات تمثل إختبارات غير مقصودة بين بديلات مختلفة . فقد قيل بان السمكة هى آخر من يكتشف أن المياه كانت هامة

بالنسبة لها . وتطبيق هذه الفكرة على التربية وعلى نتائج الإختبارات الموضوعية للتحصيل فى المدرسة هما فى الحقيقة أنواع من المهارات الإجتماعية تشتمل على التركيز على الحفظ وتكرار الرموز المطبوعة . وكما ابان هدسون Hudson (١٩٦٦) فالمدرسة فى اهتمامها بما تعتقد انه القدرة الفكرية تميل إلى التقليل من أهمية التفكير الابداعى أو الخلاق .

ويحدث تعديل لمحتوى التقييم للعملية الإجتماعية كذلك عن طريق القرارات التصنيفية الحقيقية . وتنظم المدرسة نفسها لكى تقوم بعمليات التبسيط والتقنين والتقييم المطلوب أداؤهـــا . وينبغى أن تكون تعريفات الموقف معنية فى أية مؤسسة إجتماعية ، إذا ما اريد أن يكون الإتصال سريعا وميسورا . وسوف نحدد بسرعة الإجابة عن السؤال : فى أى سنة دراسية أنت ؟ مجال الفعل الذى يمكن أن يقوم به السائل . ولا مفر من ذلك لان هذا النوع من المؤسسات الإجتماعية خصص لتقييم التلاميذ على أساس معايير أكاديمية تشكل احكامها عن طريق الوصف الرسمى للتلاميذ طبقاً « للمستويات الأكاديمية » كما تفهمهـــا المؤسسة .

ويعتبر الجدل فى موضوع التصنيف جدلا أساسيا حيث يفترض الفرد أن النتائج التنظيمية توضع مقابل افتراضات شخصية . ولسوء الحـــظ فهى نتائج تخمينية أكثر منها معروفة ، لأن البحث على كلا جانبى المعادلة يعتبر غير كاف . وخصوصا ، إذا عرفنا انه لم يجر بحث على الكفاءة التنظيمية لعملية التصنيف . ومن ناحية أخرى يميل وزن ادله أو شواهـــد البحث إلى محاجاة نتائج التصنيف عن مفهوم الذات . ومن ثم تعتبر «قدرة» الطفل ضارة بالنسبة لتلك النتائج الخصصة للمحصلين الضعاف والمتوسطة . وعلى هذه الأسس قررت وزارة التعليم والعلوم البريطانية انها أكثر انواع التصنيف المطاقة أو المانعة فى النظـام التعليمى

ـ وهو التصنيف الذى تقوم به المدرسة .

التكيف مع التربية .

وضعت الأقسام السابقة جنبا إلى جنب نموذجا للمدرسة كعملية إجتماعية يتم خلالها باطراد تقييم الأعضاء بعضهم للبعض الآخر ويتم أيضا تعديل سلوكهم طبقاً لذلك وقد اختير مثل هذا النموذج لانه يمثل وصلة بين نموذجين آخرين أحدهما البنيان الرسمى والآخر هو نموذج وتنمية مفهوم الذات . ونحن الآن فى موقف الجمع بينهما لإعطاء صورة المدرسة التى تعترف بانهما طريقتـــان مختلفتان لوصف نفس الشيء . ويتم تشكيل بنيان هـــذه المؤسسة الإجتماعية عن طريق الأنواع المنظمة للسلوك المتعلقة بالنظام المعيارى الواضح (أو الرسمى) والقوانين غير المكتوبة وهى بدورها تشتمل على الإفتراضات عما هو طيب من ناحية الأخلاق ومن ناحية الكفاءة . ولا مناص من أن يجد أعضاء المؤسسة الإجتماعية انفسهم يلعبون العاب التفاعل الإجتماعى على أساس المصطلحات التى نموها ، وهذا صحيح حتى إذا ماكانوا غير راضين عن معالجتهم الخاصة .

ولقد وصف لاسى Lacey (١٩٦٦) على سبيل المثال كيف ان التصنيف فى احدى مدارس النحو Grammar School شجع على نمو ، جماعة معارضة ، رفض اعضاؤها ماقامت المدرسة من اجله ، ورفضوا القيام بما كانوا يتوقعون القيام به وكان أكبر شيء له دلالته فى هذا الموضوع هو محاولة الأولاد ترك المدرسة . إن الأولاد قبلوا تقييم المدرسة لهم كطلاب لايستطيعون القيام بالعمل وإنه لمن السخف الإفتراض الضمنى فى المدرسة والطفل ان التلميذ فى سن ١١ عاما يكون فى العشرين فى المائة ٢٠ ٪ يستطيع ان يفهم نظرية فيثاغورس Pythagoras Theorem أو قانون بويل Boylels Law أو تعلم الفرنسية غالبا ماجعل كلا الجماعتين فى صورة من الخداع المشترك .

(٥م)

ولم يعمل أى تمييز بين القواعد الرسمية وغير الرسمية ، أو بين مستويات الفضائل الأخلاقية كمعارضة للكفاءة ، ويرجع السبب فى ذلك إلى ان التمايزات تصبح — من وجهة نظر هذا النموذج — تعسفية أو جائرة . وقد يؤدى التفريق الشكلى وغير الشكلى ، على وجه الخصوص ، إلى التضليل عند تحليل المدرس ، لأنه يشوه الصورة التى توضح كيفية عمل المؤسسة ، وعن طـــريق تشجيع الاعتقاد بأن القواعد يضعها المدرسون والإداريون . وهـذا فقط هو نصف الحقيقة ، وهو النصف الذى من الممكن رؤيته بسهولة . وما يعتبر أكثر أهمية هو أنه يجب ان نكون قادرين على التحقق من المدى الذى يتم فيـــه التحكم أو ضبط أفعال هيئة التدريس عن طريق عمليات الجماعة . وهنـاك معنى حقيقى لايفهم فيه المدرس قوى تفاعل الجماعة التى تؤثر فى سلوكه بالفصل المدرسى فيصبح دمية . ويتخذ لنفسه قـــرارات يعتقد انها من صنعه ، كما انه يدرك المواقف الإجتماعية التى يعتقد انها موضوعية . الا انها جميعاً تعتبر وظيفة عمليات الجماعة التى يقع هو فى حبائلها .

ويشبه ذلك ، التمييز بين السلوك الإجتماعى والسلوك العقلى الذى عادة ما يكون تمييزاً زائفاً . ويجب أن نفهم خلال النظام المدرسى الأفـكار المتعلقة بالسلوك العقلى كوظيفة للعملية الإجتماعية . ولا يمكن فهم مهارات التفكير الظاهر بمعزل عن السياق أو المضمون الإجتماعى ، وكذلك يجب ان تنظر التفسيرات التى توضح كيفية تطورها إلى الخبرة السابقة .

ويعتبر التقييم الظاهر والمستتر مظهراً دائماً لجميع التفاعلات ، حيث يعتبر مظهراً كامناً وراء العملية التى تؤيد البنيان الأكثر وضوحاً عن قـــرارات المدرسين والتلاميذ . وكما سوف نرى فى الفصل الخامس فان نتائج هذه العملية تتعلق بنظام التقسيم إلى طبقات Stratification تلك الموجودة فى المجتمع الأكبر . وقد وجد

سويفت Swift (١٩٦٥م)، على سبيل المثال، ان التلاميذ الذين ينتمون إلى أبوين من الطبقة الوسطى تكون لديهم فرص متاحة للإختيار عند سن الحادية عشر فاكثر (+١١) أفضل مما هو كائن عند أطفال الطبقة العاملة. ومن غير الممكن شرح الأرقام البسيطة المتعلقة بغرض الطبقة عن طريق التعصب الإجتماعي الطبقي المقصود من جانب صانعي القرارات التعليمية إذ أنهم لايقولون بان جماعة ما من الأفراد سوف تفشل لأنها تنتمي إلى طبقة اجتماعية معينة Social class؛ وبان غيرها سوف تنجح لأنها تنمي إلى طبقة اجتماعية تختلف عنها. ولهذا فينبغي علينا ان نبحث عن الميكانيزمات التي تستطيع بواسطتها ان تشتمل على التقييمات الموضوعية مثل اختبارات الحساب واللغة الإنجليزية والذكاء. ونتوقع ان هذا سوف يتم بطرق رئيسية ثلاث:

أولا — من أعلى سوف يختبر الاختبارات والمهارات التي يعتبرها موظفو المدرسة شيئاً طيباً وسوف يعتبرونه طيباً على ما تعلموه هم أنفسهم وعلى الأقل جزئياً في موقف طبقي اجتماعي. وغالباً ما تتضمن اختبارات الذكاء على فقرات تحتوي على معلومات ذات صلة بالطبقة الإجتماعية، أو مرتبطة بمعلومات، ودوافع، ومهارات التفكير ومهارات الكلام. ثانياً — من أسفل يحضر الطفل إلى الموقف عادات التفكير، والمعلومات الإجتماعية. والدوافع التي تعلمها داخل الثقافة الخاصة بالطبقة الإجتماعية الفرعية أو الثانوية. ثالثاً — للتفاعل بين مجموعتين من القوى نتائج هامة بالنسبة لمستوى الأداء الفعلي للطفل عن طريق التأثير، على مر السنين، في تطور مفهوم الذات عن القدرة، ودوافعه نحو التحصيل ومن ثم مستوى قدرته. وتهتم ايضاً بالنسبة لتطور مفهوم الذات عند المدرس فيما يتعلق بمفهومه عن القدرة وادراكه للحقيقة.

وتعطي المؤسسة الإجتماعية بيئة تعمل فيها دورة من العمليات ذات تأثير

تبادل بين كل شخصية وبين عمليتها الاجتماعية البيئوية . وتعتبر شخصية الفرد مظهراً لهذه العملية الاجتماعية وكياناً منفصلا يستجيب لها . ولو تتبعنا خبرة تلميذ واحد ، فاننا سوف نرى كيف أن العملية الاجتماعية بأجمعها تمثل اختزالا أو ايجازاً لتكيفات الفرد . ومن الممكن ان نميز من الناحية الإدراكية بين مستويين يتم عندهما تأثير الخبرة الثقافية على مدى تكيف الفرد مع متطلبات مؤسسة ما . أولا — تشتمل عملية التكيف على تصادم بين المهارات المعرفية والإنفعالية والتقييمية المطلوبة ، أو التى تتوقع ضمنيا فى المدرسة . ومن المنطق ان يختلف هذا التصادم الثقافى من العدم المطلق . إلى أقصى حد ممكن ويحدث كلا جانبي التصادم ببريطانيا فى الوقت الحاضر . وسوف نرى فى أحد الطرفين ابن الكاهن أو القسيس فى إحدى مدارس الابروشية الذى وعى أسرة مدرسة الكاهن أو القسيس نرى فى هذا الإبن نموذجا للسلوك المسيحى . وعلى طرف النقيض من هذا ، يجد طفلا باكستانيا يبلغ من العمر سبع سنوات يدخل إحدى مدارس مقاطعة براد فورد فى الأسبوع الأول من وصوله إلى بريطانيا .

يمكن ان نسمى المستويين اللذين يحدث عندهما التصادم الثقافى بالمستويين المباشر والكامن أو الظاهر والباطن . ويشير المستوى المباشر إلى الموقف الذى تكون فيه الدوافع لادراك أهداف جماعة اجتماعية غير كافية بمقارنتها مع معايير هدف الواقعة التى تتمثل فى الجماعة . وهذا هو المستوى الذى يبدأ عادة عند تفسير عدم النجاح فى النظام التعليمى . ويترك طفل الطبقة العاملة مدرسة النحو مبكراً لأنه يريد ان يربح مالا طيباً بعمله كرجل ثان ، تباع ، فى إحدى سيارات نقل مواد الانقاض . وهو لا يقبل قيم المدرسة القائلة بان التربية هامة كل الاهمية . هناك صدام يحدث بين القيم تتطلب المدرسة منه ان يتبناها فيما يتعلق بالذهاب إلى المدرسة ، وبين تلك القيم الحقيقية التى تبناها هو ذاته .

ويحدث صدام ثقافى على المستوى الكامن عندما تتعارض المتطلبات المعرفية والإنفعالية والتقييمية للجماعة الإجتماعية التى تنشىء الفرد تنشئة اجتماعية فيها ، والتى لاتتفق مع تلك الخاصة بجماعة المدرسة التى يذهب إليها . وإلى المدى الذى يحدث فيه هذا الصدام ، يكون تكيف الفرد للموقف جاهزاً او معوقا . ومن الممكن ان يحدث هذا بغض النظر عن الرغبة فى التكيف من جانب الفرد الذى يهتم بالأمر ويعتبر ابن الطبقة العاملة الذى يتمتع بالنوايا الطيبة وتأييد أبويه والذى لم يحصل عليها ، ظاهرة عامة كافية جداً فى مدرسة النحو . فالولد يريد ان يعمل عملا طيباً ، وان يعمل ما يطلب منه ، ولا يسبب ذلك متاعباً حقيقية ، الا أنه لا يعمل عملا طيباً تماماً . ولا مفر من ان يميل المدرسون فى تفسير هذا على انه عجز فى القدرة العقلية — الا ان التصادم الثقافى على المستوى الكامن غالباً ما يكون هو التفسير الأفضل ولا يفهم الابن بالضبط ما يحدث ، ويفشل فى الاستجابة للمتطلبات الكامنة وراء الحياة المدرسية . وتكون اداراكاته لماهية المدرسة . التحصيل الجيد ، ومفهومه عن قدراته الذاتية ، وبما يسلم به المدرسون جدلا ، قد تتآمر جميعها ضد تكيفه مع نجاحه ، بالرغم من رغبته الذاتية فى ان يعمل عملا طيباً .

وليس التصادم خبرة مثل الامتحان . وإنما هو سلسلة من الخبرات تمتد على مدى سنوات عديدة . تحمل كل منها بعض التأثيرات على صورة الفرد الخاصة عن ذاته ، وما يتوقع منه من أعمال وما يقدر هوذاته على عمله . ومن ثم فاننا لم نعمل عملا كافياً لتبيان امكانية حدوث تصادم . وينبغى علينا ان نأخذ بعين الاعتبار كيفية مساهمة هذا التصادم فى مجال مفهوم الذات عند التلميذ ، لاننا نعرف احتمال قيام الناس بعمل أنواع معينة من الاشياء التى : (ا) يظنون أن أناساً آخرين يتوقعونها منهم . (ب) تلك الأعمال التى يتوقعون أن يكونوا هم أنفسهم

قادرين على عملها . وكلا من هاتين المجموعتين من الأفكار تعلم فى مواقف إجتماعية ، وإنها بهذه الطريقة تعنى أن المدرسة تؤثر فى نمو الطفل . وأن المدرسة تعطى الخبرة التى تسهم فى نمو فهمه لذاته أو فهمها لذاتها .

خاتمـــة ـ العملية التربويـة :

ضم هذا الفصل الكثير من المنظورات والنتائج المختلفة للعلوم السلوكية . وكان الهدف من هذا الفصل إعطاء صورة للنظام التعليمى أثناء عمله أو حركته . وفى الوقت الحاضر ، وحتى يأخذ النظام الكثير من الصفات المميزة أو خصـائص المنظمات أو المؤسسات الكبيرة الحديثة ، على المدرسة كمؤسسة إجتماعية ذات ثقافة خاصة متعلقة بذاتها . وتوجد لدى كل مدرسة مشكلات تتعلق بالتكيف تقابلها فى بيئتها الخاصة ، والتى يتم خلالها بطرق لها نتائج على العاملين فيها وعملائها على حـــد سواء .

والصفة المميزة أو الخاصة لمثـــل تلك المؤسسة الإجتماعية (إذا ماقوزنت بانواع مقابلة اخرى مثل للصنع أو المجتمع المحلى) هى انها تتطلب اعطاء أهتمام خاص إلى نظامها السلوكى المعيـارى والسلوكى . أى انه لو فكرنا فى التلاميـذ على أنهم جزء من المؤسسة وليس على أساس أنهم عملاؤها . فما هى الطرق التى يمكن أن تتبع فى المؤسسات الاخرى لتحقيق أهداف تعتبر أهدافا حقيقية . وإذا ما وضعناها بصورة أكثر نشاطا ، فالمدرسة هى مجموعة من الأفراد لهم مستويات تعتبر المحافظة عليها من وظيفة أفراد يتقاضون أجرا . وتحافظ المؤسسات الاخرى على مستوياتها من أجل تحقيق شيء آخر . وتحقق المدارس فى أثناء المحافظة على مستوياتها فى الحقيقة ، تحقق ما أقيمت من أجله لان أعضاءها هم نتاجها .

ولقد بينا أن المستويات تعتبر بدرجة كبيرة وظيفة مجموعـة من العمليـات تشكل فى تفاعلات تطوع بخبرات خاصة بها . ولما كانت هذه المستويات ذات

تأثير أساسى على القــدرة فى جميع مجالات السلوك ــ سواء أكان سلوكا عقليا أم اجتماعيا أم جسمانيا ـ فإن هناك اتجاها قويا نحو الثبات . ويحصل الأفراد باطراد على الادلة فى سلوك الآخرين التى تعبر وجهة نظرهم الخاصة بالنسبة لهم صحيحة.

وقد حدد أوعرف مستويان من التقييم والتصنيف (أى تطبيق المستويات الواحدة تزمنها على الآخر)فعلى السطح ترتبط المدرسة رسميا بوشائج بين التلاميذ وأعضاء هيئة التدريس ، والأعضاء هم النقباء Prefects ، ثم طلاب الصف السادس ، ثم قاع الصف ، والمدرسون الأوائل والمدرسه الدنيا وما إلى ذلك إلا أن شكل هذا البناء للتصنيف النظامى أو الشكلى اشبه ما يكون بالرؤية التى تتم من أعلى القمم خلال السحب الكثيفة لقمم السلاسل الجبلية . والتى تقع اسفلها التفاصيل الطبوغرافية المعاونة . وبنفس الطريقة تؤيد جميع التفاعلات الإجتماعية التى تكمن خلال الطبقة الفرعية أو الثانوية للتقييم الضمنى قيمتها لتنظيم الشكلى أو النظامى . وتحدد الضغوط والالتواءات التى توجد فى السلاسل الجبلية شكلها ، وكذلك مع بعض التعديلات التى تسببها العوامل الخارجية مثل المناخ والشطة السكان . ويشبه ذلك خطوط الإرتفاعات المتساوية الرسمية للتصنيف الإجتماعى التى تعتبر وظيفة لضغوط الكامنة للتفاعل الإجتماعى .

وتعتبر انماط التصنيف الرسمى مؤشرات الطبقة الفرعية للتقييم ، إلا أن هناك عوامل اخرى كثيرة تتدخل لجعل العلاقات ابعد ما تكون عن الصرامة . ويسوء الناس فهم البعض الآخــــر . ويرفض الأفراد الإلتزام ويتغير الناس وبالتالى تكون النماذج عرضة لما يجرى تحتها . وأكثر أهميــة من ذلك ارتيابهم لطرق التفكير المتغيرة وادراك الحقيقة فى العالم الخارجى ، والسبب فى هذا كله يرجع إلى ان الايديولوجية التعليمية مظهر لايديولوجيات أساسية ودينية أوسع

ومن ثم فالصورة التى يجب أن نضعها فى اذهاننا عن المدرسة هى أنها كانت

حتى يجب على الأفراد أن يتكيفوا معه أثناء صراعهم مع الضغوط البيئية .
ويكون هناك أثناء هذه العملية ادراك للتغير الذى يحدث من الداخل أو من الخارج . ويحتفظ بالثبات عن طريق المستويات وتأثيراتها على الشخصية ، إلا أنها نوع من الثبات المتحرك الذى تجعله جزءا من المجتمع المتغير وهى تعتبر كذلك مساهما فى التغير .

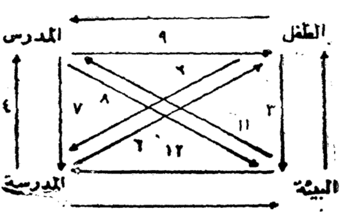
الفصل الرابع

البيئة الاجتماعية لمعهد التربية

البيئة الإجتماعية الثقافية :

هناك مظهران هامان أو وجهان هامان للبيئة الإجتماعية فى دراسة التربية ـ وهما الطفل والنظام . ولا نقصد بذلك القول بوجود بيئتين ، ولكن القول بأن هناك منظورين هامين يمكن أن نستعرض من خلالها العملية الإجتماعية . وفى كلتا الحالتين تتألف البيئة من جماعات ومؤسسات إجتماعية ومتداخلة .

وفى نظرتنا إلى المدرسة كمؤسسة إجتماعية تحيطها جماعات أخرى فينبغى علينا أن نكتشف إلى أى مدى تستطيع المدرسة أن تسيطر على حياتها الخاصة . وعلى النقيض من ذلك ، كيف يمكن وإلى أى مدى تكون المدرسه عرضة لتأثيرات الجماعات الأخرى؟ هناك بعض الطرق الواضحة التى تستطيع بواسطتها الجماعات الخارجية أن تؤثر على وظيفة أو عمل المدرسة . فعلى سبيل المثال المدرسة القائمة فى بيئة تسودها صناعة واحدة قوية قد تضطر نتيجة للضرورة الملحة تجاه مسئوليتها من أجل اعطاء فرص العمل أن تنظم نفسها بطرق تلائم حاجات تلك الصناعة . على أية حال ، هناك مستوى أكثر تعقيداً يحدث عنده التأثير وفى هذه الحالة ينبغى علينا أن ننظر إلى المدى الذى ينظم القيم وأنماط السلوك للجماعات « الخارجية » التى تتغلغل فى قيم وأنماط السلوك للأفراد الذين يعملون فى المدرسة . ويوضح الرسم البيانى البسيط التالى العلاقات المتداخلة بين العناصر الأربع .



(الأسرة - الطبقة الاجتماعية - جماعات الرفاق - الجماعات الدينية - الخ ...)

العلاقات :

(١ و ٢ و ٣) يظهر التلميذ مهاراته وعاداته العقليـــة ، واتجاهاته ، وقيمه وإدراكاته الحقيقية نحو المدرس والمدرسة والبيئة . (٤ و ٥ و ٦) المدرسة مؤسسة إجتماعية ذات متطلبات سلوكيه بيئية والقيم يتلائم معها التلميذ والمدرس . ولها تأثير على البيئة المحيطة لا يمكن تجنبه : فهي فى اتجاهات ومعارف البيئة وبنوع خاص فيما يتعلق بالتربية ، ويؤثر إنتاجها من القوى العامله فى التركيب الاجتماعى .

(٧ و ٨ و ٩) يحضر المدرس مهاراته وعاداته العقلية واتجاهاته وقيمه وإدراكاته الحقيقية نحو التفاعل مع تلك التى تتعلق بالتلميذ والمدرسة والبيئة .

(١٠ و ١١ و ١٢) تؤثر البيئة على المنظمة الرسمية للمدرسة

النظار ومجالس الآباء ، والمدرسين والإدارة والسياسة ..ألخ وتضع البيئة أعباء على المدرس ، ، وتنتج ، الطفل فى المدرسة وتتفاعل البيئة مع المدرسة من خلال التلميذ .

وما الرسم البيانى إلا تخطيط بسيط للعملية الإجتماعية التى تعتبر العناصر الأربعة تجريدات . على الرغم من ذلك ، فإنه نتيجة لعدم إتمام الأوصاف ؛ فإن الرسم التخطيطى يجذب الإنتباه إلى الطرق المتبادلة التى يستطيع عن طريقها كل عنصر من التأثير فى العناصر الأخرى . وسوف يتناول الفصل الحالى بالدراسة الجماعات التى تشتمل عليها « البيئة » .

وتتألف الجماعات الرئيسية من الأسر ، والطبقات الاجتماعية ، وجماعات الرفاق ، والديانات . ويشتمل التركيب الإدارى على البيانات الرسمية التى توضع لإدارة المدرسة . فى حالات معينة تعتبر مسئولة تجاه المنطقة المحيطة بالمدرسه كبيئة شاملة . وتتميز بأن لها تركيبا جغرافيا واقتصاديا ،وتاريخيا ، والذى قد يشجع سكانه على القيام بعمل الأشياء طبقاً لطرق فريدة ، وفى تقدير قيمة ما يقومون به من أعمال . ومن ثم فان الموقع الجغرافى يمكن أن يكون عاملا يؤثر فيما يحدث فى المدرسة . ولتوضيح الفكرة بطريقة أدق فإن مفهوم البيئة المحلية قد يصبح طريقة مفيدة تستخدم لتحليل العلاقة بين المدرسة وبيئتها : وأخيراً فإن الناس المحيطين بالمدرسة يكونون سكانها أو بيئتها الديموغرافية أى السكانية .

البيئه السكانية أو الديموغرافيـــة :

هناك نوعان من مشكلات القوى العاملة فى التربية — معهدية وإجتماعية أو مختصه بالمعهد ومختصه بالمجتمع . ونعنى بذلك أن للنظام مشكلاته الخاصة المتعلقه بمدخلات القوى العاملة (التلاميذ) ومسئولياتها تجاه المجتمع فيما يتعلق بمخرجاتها

(الخريجين) . وسوف ننظر فى هذا القسم إلى تركيب السكان كبيئة للنظام التعليمى ، لأن تركيب السكان له تأثير عظيم لما يتم عمله ، أو ما يحاول القيام به مما عمل ، فى المدرسة . ويشتمل الاقتباس التالى على كل المتغيرات الهامة :

خلال العشر سنوات الأخيرة التى أرتفع فيها عدد التلاميذ بالمدارس المعانه فى انجلترا وويلز مما يقرب من ٦٠٠ ر ٠٠ أو مايعادل حوالى ١١ فى المائة ، فقد زاد عدد المدرسين بحوالى الربع . وهكذا تحسنت معدلات المدرسين : التلاميذ ، وصغرت أحجام الفصول . وما زال هناك شوط طويل فى هذا المضار ، قبل أن تصل جميع الفصول إلى الحجم المقدر . وسوف يزداد عدد التلاميذ خلال السنوات القليلة القادمة وبطريقة أكثر سرعة ، للزيادة الكبيرة فى معدلات المواليد منذ عام ١٩٥٦ . ومن المتوقع أن يصل عدد تلاميذ المدارس الابتدائية فيما بين عامى ١٩٦٥ و ١٩٧٠ إلى نحو ٦٩٠ ر ٠٠٠ ، مقارنة بزيادة مقدارها حوالى ١٦٠ ر ٠٠٠ تلميذ خلال الخمس سنوات الماضية . بالاضافة إلى هذا ، وبدرجة كبيرة وكنتيجة إلى الاتجاه الذى يتبناه عدد أكبر من التلاميذ نحو البقاء بالمدارس إختيارياً بعد سن الخامسة عشره من المتوقع أن يزداد عدد التلاميذ الكبار بحوالى ١٠٩ ر ٠٠٠ . وسوف تتطلب الزيادة فى عدد التلاميذ زيادة مقابلة فى عدد المدرسين فسوف يحتاج إلى ٢٩ ر ٠٠٠ مدرس آخر حوالى عام ١٩٧٠ للمحافظة على مستويات هيئات التدريس الحالية . وينبغى على سياسات تجنيد المدرسين لهذه الفترة أن تنتظر قدما للاعداد من أجل الزيادة المستمرة فى عدد التلاميذ

خلال السبعنيات من القرن الحالى ، تلك الزيادة التى سوف تزداد سرعتها نتيجة لرفع سن ترك المدرسة (وزارة التعليم والعلوم ؛ ١٩٦٥ ، ص ٢) .

ويتعامل النظام التعليمى مع مجموعتين من الأفراد هما الأطفال والكبار . والأرقام الهيكلية لهاتين الفئتين ولحجمها النسبى نتائج هامة لكل من عمل المعهد الدراسى والمجتمع الخارجى . وعلى سبيل المثال ، إذا ماازداد عبء العمل على المدرسين ؛ فانهم قد يضطرون إلى إستخدام طرق تربوية ضارة لتلاميذهم ولأنفسهم كذلك . ومن ثم فقد ترك التلاميذ المدرسة ليصبحوا آباء لهم إتجاهات نحو التعليم تؤثر بدرجة خطيرة على طاقات أطفالهم ومدى إستفادتهم من التعليم .

ومن أجل تبسيط عملية معقدة جداً نستطيع أن نرى عدة عناصر توازن بين الصغار والكبار فى المدارس . فأولا يحدد معدل المواليد السنوى ، إلى جانب الهجرة الى الخارج والهجرة إلى الداخل . عدد الأطفال الذين سوف يلتحقون بالنظام التعليمى . وخلال أدنى عدد من السنين بالنسبة إلى الدخول فى المدرسة الإلزامية ؛ هناك أماكن كثيرة خلال أى سلسلة من عشر سنوات لتشكيلات كبيرة من العيال التى تدخل المدرسة سنوياً . وتهمنا معرفة العدد الحقيقى للكبار فى كل فئات السن المختلفة لكى يمكن تحديد المواد البشرية الخام التى تشكل منها القوى العاملة المطلوبة . إلا أن العوامل الإجتماعية — والثقافية التى تشجع الرجال والنساء لأن يصبحوا أو لأن يبقوا مدرسين تكون أكثر أهمية .

وسوف يتوقف عدد الملتحقين أو المقبولين بكليات التربية بالمقام الأول على عدد الطلاب المحتمل تقدمهم الذين بقوا بعد أن ملأت الجامعات أماكنها

أى لم يتمكنوا من اللحاق بالجامعات ، ثانياً على المعرفة والقيم المتعلقة بالتدريس كمهنة سوف تؤثر أيضاً فى القرارات الخاصة باستخدام التدريب إذا ماحدث . ذلك لأن القرار فى استخدام التدريب يعتبر قرارا هاما وليس عنصرا هامشياً تؤيده حقيقة أن ٢٥ ٪ من الطلاب الذكور الذين ينتهون ويحصلون على مؤهل للتدريس بإحدى الجامعات البريطانية فى سنة قريبة لم يدخلوا مهنة التدريس فى السنة التالية .

ومن ثم فالعنصر الأساسى الثانى هو قيمة النظام . وينتج عنه ارشادات شكلية أو رسمية عن أدوار المدرس والتلميذ ، والمواد المتداولة والسن الأدنى لترك المدرسة وأعلى سن للقبول بالمدرسة . بالاضافة إلى ذلك ، تؤثر كثير من الإرشادات غير الرسمية للاوامر المعيارية على التوازن بين التلميذ والمدرس . وعلى سبيل المثال ، هناك حركة قوية جدا نحو « البقاء أو الإستمرار » فى المدرسة بعد السن الأدنى لتركها . ويعطينا هذا الإتجاه مثالا شيقاً للعلاقات بين المنظمة المعيارية وبيئتها . وتعكس اللوائح التى تنظم مرتبات نظام المدارس اختلاف المكانة بين الأنواع المختلفة من المدارس ، اذ أنها تعطى « نقطا أكثر بالنسبة للطفل الذى يبقى فوق سن ترك المدرسة . وتعطى اللوائح كذلك مكانة مرموقة أكبر لناظر مدرسة النحو Grammar School . ويكون لذلك نتائج غير مقصودة تعمل كحافز لنظام المدارس الثانوية الحديثة لتشجيع تلاميذهم الذين يبلغون سن الخامسة عشرة على الإستمرار فى المدرسة . ومما له دلالته ، ان النتائج غير المقصودة قد أعترف بها وروعيت عند وضع أحدث جداول لمرتبات نظار المدارس .

ونتوقع كنتيجة لنمو المجتمع زيادة فى طلب التعليم لامفر منها . وسوف يؤدى رفع سن ترك المدرسة إلى زيادة الإرشادات غير الرسمية فى المجتمع . ونحن

نلتزم بشكل واضح بدائرة مكونة من السبب والنتيجة بين الإرشادات الرسمية وغير الرسمية أو المقصودة وغير المقصودة فيما يتعلق بسن ترك المدرسة . والذى يبدو محققا من حديثنا عن التعليم الالزامى لما فوق الثامنة عشرة عند نهاية القرن الحالى . وعند تحقيق هذه النقطة ، فاننا سوف نكون قد لحقنا بما حققته ولاية كاليفورنيا فى منتصف الستينيات من القرن الحالى .

وهناك مظهر آخر للمعايير غير الرسمية التى تعطى الحقيقة الإجتماعية التوازن فى اعداد المدرسين والتلاميذ وهناك الأفكار الخاصة بالمعدلات التربوية الجائزة أو المسموح بها بين التلاميذ والمدرسين فى الفصول المدرسية . ولقـــد كافح المدرسون فى محاولة لاعطائهم مساعدات إضافية تعينهم على تنظيم الفصل والعمل فى مجموعات صغيرة . وكانوا أقل حماسا فى مجال تأييد تطور المعينات الميكانيكية للتدريس . وعلى الرغم من ذلك فان الإمكانيات الهائلة للتدريس بالعقول الاليكترونية يجب بكل تأكيد ان تصبح حقيقة فى النصف الثانى من القرن العشرين . وبالتالى فان وجهة النظر التقليدية التى ترى ن « الفصل المدرسى » يبلغ » دقيقة سوف يؤدى إلى التحلل تحت تأثير الأبحـــاث المتعلقة بإدارة المدرسة والفصل . ومن المحتمل ان توجـــد الاختلافات فى حجم الجماعات والتراكيب التنظيمية الى تناسب الأوجه المختلفة لتدريس المواد وعلى سبيل المثال تستطيع جماعة مكونة من خمسمائة شخص ان تشاهد بشكل مرض تجربة علمية أو مسرحية لشكسبير عن طريق التليفزيون . ويستطيع عدد كبير من الأفراد مشابهة لذلك ان يعملوا عن طريق مجموعة من « الاطـــر » فى مقرر الرياضيات حيث يكون لدى كل طالب طريق مباشر يصل بواسطته بسهولة إلى العقل الاكترونى الذى يراجع اجابات الطالب ويعيد تنظيم الأسئلة عندما يكون الطالب مخطئاً . ومن ثم فاننا نتوقع ـ التطورات فى طرق تدريس

الفريق أو التدريس الجماعى سوف تغير الافكار المثالية عن معدلات التلاميذ إلى المدرسين القائمة فى عقول الناس تغييراً جذريا .

وبالتالى فالبيئة الديموغوافية للتعليم ليست ببساطة التركيب العمرى والنوعى للتلاميذ . وبسبب القرارات الشخصية التى يتخذها كل من التلاميذ والمدرسين على حد سواء تلعب دوراً فى تحديد الاختلاط بين الأفراد القائمين بالعمل وبين العملاء ، ويوجد هذا الاختلاط فى اجزاء عديدة من النظام فى فترات مختلفة وينبغى علينا ان نأخذ فى الاعتبار النظام المعيارى . وهذا النظام يؤثر فى نسب سن التلميذ الذى يبقى فى المدرسة . ويؤثر كذلك فى اعداد المدرسين المعدين لتعليمهم . وأخيراً فانه يساعد على تحديد الاتجاهات صوب ملاءمة التوازن الحالى ، ومن ثم المحاولات المبذولة لتعديله .

البيئة الإدارية :

أهداف التربية مصد لا يمكن تجنبه للصراع بين الأفراد فى المعهد ، وبينهم وبين اعضاء المجتمع الأوسع . وبالتالى فعلى المجتمع ان يستنبط وسيلة تمكنه من السيطرة على النظام التعليمى . وحدث ذلك على المستوى الرسمى من خلال العمليات التى تقوم بها الحكومة المحلية والحكومة الوطنية ، والكنائس وغيرها من الهيئات التطوعية . وهى تحدث كذلك بطريقة أحسن ما توصف به هو الإشارة إلى ان لزوميات مواقع المراكز فى المراحل التعليمية المختلفة هى أيضاً نتائج المجتمع الأوسع . أى انهم سوف يستمرون بلا مندوحة فى وضع الأوجه أو المظاهر الخاصة بالنظام المعيارى الأوسع الذى يرونه ممكن التطبيق لتأدية أدوارهم . وبالتالى فاننا لا نستطيع افتراض ان المدرسة منفصلة عن المجتمع ذلك لأن المجتمع يدير المدرسة عن طريق طابوره الخامس وبسبب ان هذا

المظهر « العضوى » النظام التعليمى واضح . فمن الممكن ان نقضى وقتاً أطول فى تحليل السيطرة الرسمية للتعليم .

وفى المظهر الرسمى للسيطرة على التعليم نجد ان السلطة المحلية تمارس نوعا معيناً من الحقوق فى التأثير على ما يجرى فى المدرسة ويتم ذلك عن طريق السيطرة على الانفاق . ومن أكثر الأشياء أهمية بالنسبة للسلطة المحلية مسئوليتها فى أماكن إقامة وتشييد المدارس وملاءمتها للعملية التعليمية ، ووضع المدرسة والتلاميذ ، وكمية المخصصات المالية التى تنفق على المدرسين لاداء عملهم والنتيجة هى قدر كبير من التأثير على ما يحدث فى المدرسة .

ولا توجد أبحاث بريطانية فى مجال علم الإجتماع عن نتائج نظام الإدارة على العملية التعليمية . على أية حال ، فهناك سلسلة من المؤشرات الأولية فيما يتعلق بنتائج إدارة السلطة المحلية لبعض الوظائف التعليمية . فعلى سبيل المثال اتخاذ القرارات ووضع القواعد المتعلقة بالمدرسة ، والمدرس ، والمنح فى كل سلطة تعليم محلية مسئوله إلى حد كبير عن التنوع الهائل ومعدلات فئات السن الملاءمة للدخول إلى التعليم العالى . وطبقاً لما جاء فى تقرير روبنز Robbins Report (وزارة التربية ١٩٦٠) تراوح ذلك فيما بين ٢٥٪ فى كادر يجانشير Cardisnag ahire إلى أقل من ٢٪ فى وست هامبشير West Hampshire وفى المناطق التى توجد فيها معدلات المدرسين إلى التلاميذ أقل من ١ : ٣٠ ، ٣ر١١٪ من فئة السن استمر إلى التعليم العالى . وعلى النقيض من ذلك ، فمن بين تلك السلطة التعليمية المحلية التى وجدت بها معدلات المدرسين إلى التلاميذ أكبر من ١ : ٢، فقط كان ٩ر٦٪ من فئة السن التحقت بالتعليم العالى .

(م - ٦)

ومن الواضح ان معدلات المدرسين إلى التلاميذ تتأثر بالقرارات التى تتخذ فى البيئة الإدارية للمدرسة . و بمعنى أوسع فان ذلك يتوقف على القرارات عن مرتبات المدرسين وتوزيعهم . وعلى أية حال فما يلتصق بالمدرسة هى الكفاءة التى يتم بها تجنيد وتوزيع واعالة قوة المدرسين داخل اطار من لامكانيات الإدارية لها تأثير لا ينافس على ما يحدث فى المدرسة وبالتالى على ما يخرج منها (ايجلستن Eggleston ١٩٦٧).

الأسرة :

التنشئة الإجتماعية هى نتاج لا مفر منه للحياة الإجتماعية . ولذلك فلها تركيبات عديدة ، الا أن الاسرة أكثرها جميعاً أهمية. أما فيما يختص بالتركيبات الأخرى فلكل أسرة نظامها المعيارى وأنماط سلوكها النظامية . ووظيفة الأسرة هى إعداد الطفل للعيش فى العالم الكبير . وإذا ما نظرنا اليها من وجهة النظر هذه ، فإن الآباء هم من الكفلاء الأوصياء على الطفل ، وهم مسئولون عن إعداده لحياة الكبار الراشدين . وتعلم الأسرة الطفل خلال هذه العملية أوجه ومظاهر من التقاليد وأنماط السلوك الموجودة فى المجتمع الاوسع . وتتوقف هذه الاوجه أو المظاهر على الافكار وطرق الحياة ، المتاحة ، الى أسرة معينة . وتلك بدورها ، تنبع من مركز الأسرة فى النظام الطبقى . ويستطيع الآباء أن يعلموا أبناءهم ما يعرفونه عن قصد ويتوقف ما يعرفونه على تجاربهم الذاتية فى المجتمع وتميل تجاربهم لان تحدد بكمية النقود والمكانة ، والسلطة التى يمتلكونها . إلا أن الأمر أكثر صعوبة عما ذكرنا . فعلى سبيل المثال ، الأسرة ذات الارتباط الدينى المعين سوف تشتمل على أوجه أو مظاهر من (طريقة حياتها) وبالتالى فى الصورة الخاصة بأسرهم التى ينميها أعضاؤها . ويشبه فى ذلك الشرائح الاثنوجرافية أى ما يتعلق بالسلالات الجنسية وغيرها من الثقافات

الفرعية أو التى سوف تسهم أكثر نحو الخصائص المميزة لاية أسرة قائمة بذاتها .

ولا يعتبر الآباء فى قيامهم بدور الوسيط بين الطفل والمجتمع الاوسع ، غربا ، أى أداة انتقاء عادل أو منصف ، ولكنهم قد يعتبرون ، منتقين ، ذوى تحيز كبير جداً للخبرات التى يعطونها للطفل . ففى قراراتهم التى يتخذونها عن مكان معيشة الأسرة ، وكيفية انفاق أموالها ، وأى الجرائد تقرأ ، وإلى أى الأحزاب السياسية تؤيد ، فإن الآباء يحددون ويوجهون امكانيات التنمية الإجتماعية للطفل . ويتم هذا عن قصد على أساس القيم التى تعلموها هم أنفسهم فى المجتمع ؛ وفى بعض الأحيان كنتائج لاعمالهم كا خبرها الأطفال أى لم تكن مقصورة . ولهذه الأسباب جميعا ، يتعلم الطفل بعض أنماط السلوك ، والمدركات الواقعة ، وعادات التفكير التى تعتبر مظاهر للبيئة الاجتماعية الاوسع ، والتى يعتبر بعضها خاصاً باسرته .

وعلى قدر تركيزنا على وصف الاسرة كوحدة منفردة — كثقافة تكونت نتيجة لاندماج عدة عوامل مشتقة من الثقافة الاوسع . وبدلا من التأكيد على هذا المظهر الثقافى يمكن أن نراها ايضا كنظام إجتماعى — كبنيان المركز والمكانة Sttus Positions التى ترتبط بها التوقيعات السلوكية.

ويرتبط كل فرد مع الآخرين بطرق تعتبر فريدة بالنسبة لتلك الأسرة . والمشكلات المعينة التى يجابهها الطفل ستكافح مع ملتزمات أو صفات الدور — role - prescriptions — فعلى سبيل المثال يختلف دوره كصديق عنه كابن — عليه أن يحل ، السلوك الذى يتم فى هذا النظام . وهكذا تتشكل أنماط السلوك التى سوف تستجيب وتؤثر فيما يجرى فى المدرسة . وعلى سبيل المثال ، فتوقعات دور الجنس Sex - role فى الأسرة ، مثلا ، سوف تؤثر على استجابات الطفل نحو المدرس ونحو المعايير الشكلية أو الرسمية التى

يجسدها أو يمثلها.

« والأسرة » مفهوم . وهى أما أن تكون صورة مثالية لوحـــدة حيوية فى المجتمع نراعيها وننشدها فى حياتنـا . أو أن الأسرة تجـريد أو مفهوم إجتماعى يستخدم لمـاعدتنا على تنظيم المعلومات المتعلقة بالمجتمع . وفى الإستخدام الثانى للمصطلح تغيرت الاسرة عبر السنين نتيجة للتغيرات التكنولوجية والاقتصـادية والدينية وبما كثفها أكثر الأزمات الإجتماعية الحديثة كالحروب العالمية وفترات الكساد العالمية التى كانت لهـا تأثيراتهـا . ولقـــد اقترح ارنست و . بيرجس Ernest W. Burgess (١٩٤٨) أنه فى الامكان التعرف على ستإ تجاهـات فى أمريـــكا الشمالية ، ويبـدو انه من الممكن تطبيقها جميعـا على الأسرة فى بريطـانيا .

أولا — أكد هذا البـاحث على تزايد القابلية على التعديل والتطوير والتغير على انها إستجابات لمعدل التغير الإجتماعى المتزايد ، والخاصية الثالثة فقط تعتبر محل نقاش فى بريطانيا . ولقد أثير نقاش حول موضوع أن الأسرة ليست أقل أستقرارا عما كانت عليه سابقاً وأن الإحتلاف يكمن فى انها بدأت فى التفكك لاسباب مختلفة . ويعتبر أكثرها أهمية هى احتمال أن يكـــون مرجع « تفكك الاسرة » هو وفاة احد الوالدين أكثر مما هو عليه الحال فى الوقت الحاضر (فليتشر Fletcher ١٩٦٦ وما سجروف Musgrove ١٩٦٦) . وما إذا كان الفـرد يستطيع أن يرى زيادة معدلات الطلاق على انها دليل على الصحة الإجتماعية أو أن يراها على انها دليل على المرض الإجتماعى إلا أنه لايستطيع مناقشة حقيقة أن لهـذه المعـدلات نتائج هامة لما يجرى بالمـــدرسة . ويشبه ذلك أيضا أن الإختلاف أو التغيير الحادث فى أخلاقيات وسلوك الأسرة له تأثيره على المراهق . وبالتالى ، فإن المراهق ذكرا كان أم أنثى يضع ضغطا على النظام التعليمى ، وعلى

وجه الخصوص إذا أراد موظفوه أن يكافحوا من أجل المحافظة على النظام القائم كما عرفوه فى الجيل الماضى .

ثانيا — يعتبر تزايد التحضر أو التمدن Urbanisation فى الحياة خاصية أولية للتغير ويعنى التحضر أشياء عديدة ، إلا أنه لو أخذنا أمريكا كنموذج ، فان التحضر يعنى شيئين على جانب كبير من الأهمية بالنسبة للنظام التعليمى .
أولا — فيبدو وأن التحضر يكشف عملية التفرقة أو التمييز Segregation طبقا للدخل المالى والسلالة الجنسية . والمشكلات التربوية التى تسببها هذه التفرقة فى المدن الكبرى بالولايات المتحدة جسيمة هائلة . وهناك إشارة تدل على انها سوف تتبع بدرجة أقل فى بريطانيا . وإذا ما سمح لها بالتقدم دون رقابة أو ضبط فهناك احتمال حقيقى بأن الانقسام الإجتماعية سوف تتكاثف . ويمكن أن تنعزل البيئات المحلية عن باقى المجتمع ، وأن تنمى لها ثقافات فرعية أو ثانوية ينمى فيها الفقر والإنحرافات النفسية فى كل جيل لاحق .

ثانيا — يبدو أن التحضر أو التمدن يساعد على اشتداد المشكلات الإجتماعية لدرجة أن الحيز لايستخدم طبقاً للاحتياجات الإنسانية ، وبعبارة أبسط اتجهت مرحلة العمل نحو الغول ، وأصبحت ضغطا اعظم ، وابتعدت مراكز الأنشطة الترويحية عن ذى قبل واصبح استخدام حيز الترويح غير منظم وينتج عن تحالف مثل هذا الموقف مع موقف نمو التفرقة بين الثقافات الفرعية أو الثانوية التى تقوم اساسا على السلالة الجنسية او عدم المقدرة على التحرك نحو الخارج ، وينتج هذا بيئة تصبح فيها التربية التقليدية المنظمة لاقيمة لها باطراد . وبهذا يتضح ان مواجهة المشكلات الإجتماعية تعتبر مشكلة تربوية فى جزء منها - لتعليم الناس المهارات المعرفية ، والقيم ، والدوافع التى سوف تسمح لهم إن يفعلوا شيئا ما نحو ما تعاهدوا عليه — ويصبح الموقف فى البيئة المحلية والمجتمع الاوسع

يمكن أن يشبه بالنجاح المانع . وإذا ماقاست إحدى البيئات ، على سبيل المثال ، من قصور فى الإسكان فان النظام التعليمى يميل لأن يصبح أشبه ما يكون بخدمة إنقاذية — بإعطاء عدد قليل جدا من الأطفال الموهوبين فرصة التحرك أو الانتقال نحو الخارج . وفى مجالات المشكلات مثل تلك ، على النظام التعليمى أن يصبح مثل وحدة من وحدات جيش يشارك فى هجوم منسق على المشكلات الجوهرية . وظهر ذلك مؤخرا فى روح القبول التى كتب بها تقرير بلودن Plowdon Report (وزارة التربية والعلوم ١٩٦٧) الذى اقترح مشروعا يتعلق بالأولويات التعليمية التى سوف يتم فيه بذل محاولات مكثفة وغير تقليدية لمواجهة آثار التحضر .

وأما فى مجال الأسرة فمن المؤكد ان نظام تقسيم العمل قد حدث نتيجة للتغيرات التى حدثت فى أنماط السلوك والعمل المعيارية الخارجية . ويناقش بيرجس أنه نتيجة لفقدان تقسيم العمل فى الأسرة أو وظائفها الخارجية مثل الانتاج الاقتصادى ، والتربية ، والتدريب الدينى ، والحماية ، فأنه سوف يكون هناك تغير فى التأكيد الذى يركز على إعطاء وتقبل العاطفة وتربية وتنشئة الأطفال وتنمية الشخصية : وبالتالى فان بيرجس تنبأ بمزيد من الزمالة أو الرفقة القائمة على أساس العلاقات الديمقراطية الناتجة عن المصالح المشتركة والارتباط الديمقراطى . ومادام مثل هذا النمط الاسرى قد وجد بالاشتراك مع التحصيل فى المدرسة ، فمن الممكن أن نتوقع تحسنا فى المستوى العام للقدرة على عمل المدرسة .

ويستخدم تالكوت بارسونز Talcott Parsons تلك الأفكار عند الإشارة الى مظهر واحد من مظاهر العملية الاجتماعية الذى يلعب دورا هاما فيما يحدث فى أسر المجتمع الصناعى الحديث ، ويقترح بأن مفتاح فهم التغيرات

الأسرية يكن فى مفهوم التمايز differentiation الذى يعــنى أن التخصص المتزايد يمكن الأفراد والجماعات من التركيز على أعمال اكثر تفصيلا وكثافة . ويصدق ذلك على الحياة الاجتماعية كما يصدق على الانتاج الاقتصادى . ولذا فان الاسرة تصبح أكثر تخصصا فى وظائفها .

وكجزء من عملية التمايز هذه فقد أصبحت الأسرة الذرية nuclear family (أى الأسرة التى تحتوى على جيلين) منفصلة عن باقى أفراد الأسرة الكبيرة فى كل من الطرق الجغرافية والاقتصادية . ويتطلب التصنيع أفراد كوحدات اقتصادية أكثر مما يحتاج إلى أسر ويتطلب التصنيع منهم أن يكونوا متحركين . وبنفس الطريقة . ليت مؤسسات أخرى ، من الأسرة ، الوظائف القديمة التى قامت بها . وعلى الأقل أخذت منها الأنشطة المالية والطبية والاجتماعية والتنشئة الاجتماعية . ولم تترك للأسرة إلا بعض وظائف قليلة تقوم بادائها ، ولكنها زادت الفرص أمامها للقيام بها على أحسن وجه . ومن ثم فقد ، أصبحت الأسرة أكثر تخصصا عن ذى قبل ، ولكن لايعنى هذا بأى معنى عام أنها أصبحت أقل أهمية ، وذلك بسبب خصوصية وظائفها الحيوية . (تالكوت بارسونز ١٩٥٦ ؛ ص ١٠ — ١١) .

ويناقش كثير من المراقبين الإجتماعيين أن زيادة التمايز تشتمل على « تقسيم أو تجزئة » حياة أعضائها وبعملها ذلك فانها تقلل فرصهم الخاصة بالاحتكاك المباشر مع غيرهم من الكائنات البشرية ، التى تتشكل عن طريقهـا المشكلات الاجتماعية . وينظر بارسونز من ناحية أخرى الى الحرية الاجتماعيـة المتزايدة التى تقدمها . فالفرد لديه فرصة أكبر ليصبح أكثر إنسانية عن طريق تنمية قواه الخاصة .

وسوف ينقضى وقت طويل قبل أن يتفق علماء الاجتماع على دقة الملاحظات عما يحدث بالفعل للاسرة . بل إن وقتا أطول سوف ينقضى قبل أن نتفق جميعاً فيما إذا كانت طيبة أم لا ، إلا أن التطبيقات لكل من نوعى المناقشة عند دراسة التربية تكون واضحة .

الطبقة الاجتماعية :

أظهرت عدة دراسات أن الطبقة الإجتماعية تؤثر فى الطرق التى يشارك بها الأطفال فى نظام التعليم النظامى وقبل الحرب العالمية الثانية تحقق الملاحظون الإجتماعيون من وجود إختلافات واسعة فى « الفرص الطبقية » Shances Class إلا أن المساواة أو التكافؤ الفرصى التى شملها مشروع قانون التعليم عام ١٩٤٤ شجعت على إعطاء صورة مضللة عن الفرص التعليمية ظلت قائمة لمدة عقد من الزمان .

وتوجد تفسيرات لتلك الإختلافات العميقة والصعبة فى «الفرص الطبقية» الموجودة عند كثير من المستويات . وتعلمنا من الأدب التربوى أن التلاميذ الذين يقومون بأحسن الأعمال هم أكثر التلاميذ سهولة على الضبط والإستثارة ؛ ويكونون أفضل الأوائل (الألفوات) ويبقون فى المدرسة مده اطول ، ويقومون بأدوار فى الأنشطة خارج الجدول المدرسى ويحصلون على احسن الشهادات ، وهم عادة يأتون من بيوت الطبقة الوسطى . ويحصلون عند هذا المستوى من التفسير على افضل الفرص لأنهم أكثر قدرة على التعليم . ويكون أداء أطفال الطبقة الوسطى فى عملية الإنتقاء المدرسى أفضل لأنهم يكونون أقدر على إجتياز الإختبارات التى تعتمد المدرسة عليها كأفضل معيار للتصفية .ويشجعنا مثل هذا المنظور أيضاً على الإعتقاد أكثر بأن ذلك كذلك ، لأنهم كذلك أكثر إمتيازاً بالفطرة عن أطفال الطبقة العاملة . هذا بالاضافة إلى أنهم يمتلكون فوائد

أو مزايا وجودهم فى بيئات منزلية أكثر « إستثارة » هى أسر الطبقة الوسطى .

ويعطى مستوى الشرح الإجتماعى إهتماما أكبر إلى الحقيقة الواضحة بأن مستوى القدرة الجماعية للأمة هى وظيفة لثقافتها . أى الطريقة التى ينظم بها المجتمع نفسه ، طبقاً للمتطلبات الذهنية فى مجال الفكر والقيم ، التى تفرضها على أعضائها وإدراكات الواقع التى تقوم بتعليمها ، وينتج كل هذا فى شعبها القـــدرة على التغلب على المشكلات والمصاعب التى توجد فى بيئاتهم .

ويقترح علماء الإجتماع فى ضوء هذه الأفكار أن الإختلافات الخفيفة فى مقدرة الأطفال من مختلف الطبقات الإجتماعية هى براهين على وجود الاختلافات فى الثقافات الثانوية أو الفرعية عند إعدادها للحياة الإجتماعية للدرسة . ويقاس التحقق من الطرق التى يتم عن طريقها التوفيق بين هذا الإعداد مع متطلبات الحياة الإجتماعية المدرسة ، فى عقول المدرسين وتضاف إلى مدركات ما يطلقون عليه إسم القدرة .

ويصبح النجاح فى المدرسة ، مسألة تقييم إجتماعى يتوقف على الخبرة السابقة . ونتوقع لأسباب واضحة جداً أن كثيرا من الخبرة السابقة ستقوم على تركيب الطبقة الإجتماعية . وأكثر هذه الاسباب أهمية هو الارتباط التقليدى بين النظام التعليمى والطبقـة الوسطى . وأصبح نوع معين من التعليم مثل دمغات المصوغات للطبقة الوسطى ، والصلاحيات التى أوجد من اجلها النظـام هى تلك الخاصة بإقامة مجتمع محترم . وتعتبر المدرسة إلى حد ما طريقـا آخر تراقب به الطبقات العليـا وبواسطته تستطيع ان تشـــرف على ابواب الدخـول إلى فرص الحياة وذلك عن طريق التحكم فى الداخلين إليـــه من ابناء الطبقات الدنيا .

وباستثناء هذا الارتبـاط البسيط ، علينا ان نتعمق أكثر فى طرق إكتساب

الخبرة التي تنتجها الثقافات الفرعية أو الصغيرة لإعداد الطفل من الناحية الإدراكية والإنفعالية والتقييمية . وفى الحقيقة نستطيع أن نقول الكثير فيما يتعلق بمحتويات الحياة فى الطبقات الاجتماعية المختلفة ، وهناك سبب معقول للإعتقاد بأن بعض المظاهر أو الملامح تهتم كثيراً جداً بالتكيف أو التلاؤم التعليمى . ومن أكثر المداخل المستخدمة مجموعة الفئات التى أوصت بها الورنس كلوكهولن Florence Kluckholn (١٩٦٧) كطريقة لتحليل مجموعة الثقافة الضمنية أو « نفسية » الجماعة . وقد إقترحت بأن كل ثقافة تحتوى ضمنياً على نوع من الإجابة على كل الأسئلة الأساسية المحدودة عن البيئة . وبمعنى آخر يمكن أن نميز فى حياة الجماعة « حقائق » معينة يقبلها الجميع ، هذه الحقائق ليست عرضة لتغيرات عنيفة لأن الأعضاء غير واعين إما بوجودها أو بإمكانية وجـــود إجابات بديلة . وتسمى هذه الحقائق بموجهات الحياة Life Orientations

فمثلا يختلف البعد الزمنى للإنتباه نحو العالم إختلافاً واضحاً فى مختلف الطبقات الإجتماعية . ويجب أن نميز فى نوعنا المثالى بأن الحياه فى الطبقات الدنيا تحتوى دائماً على توجيهات مباشرة . وتحدث الاشياء فى الوقت الحالى . ويمكن أن نفكر فى الليلة ، وربما نستطيع أن نفكر فى عطلة نهاية الأسبوع أوحتى الآنتهاء من العمل ، إلا أن المستقبل كمفهوم غير واضح تماماً يحمل قدراً كبيراً من التاثير . وعلى النقيض من ذلك فالتوجيه للمستقبل يعتبر النوع المثالى لحياة الطبقة الوسطى . ويوجد ذلك على مدى زمنى من الإهتمام يقدر على أن يغطى أجيالا . ويعتبر الجزاء المتأخر Deferred gratification من أجل الحصول على فوائد مستقبله حجر الزاوية فى الحياة .

ومظاهر المنهج أو المدخل المساعد أو « الوسيط » الذى تميل حياة الطبقـة

الوسطى إلى اتجاه هو التوجيه نحو العمل الذى تراه كأعمال تامة الإنجاز وعلى النقيض من ذلك يعمل توجيه الطبقة الدنيا لرؤية العمل كخبرة والخبرة كتبرير العمل . وترى كذلك أن الاعمال تامة الإنجاز هي أيضاً هدف النوايا الفردية ومسئولياتها وتعتبر وجهة النظر هذه أقل إنتشاراً فى الطبقات الدنيا حيث ترى كثيراً من الإنجازات الفردية على أنها أقل إمكانية للتحقيق . ولعل نقلنا لوصف كالكهان لحياة الطبقة الوسطى الأمريكية فى توجيهها للعلاقات الإجتماعية بأنها فردية أكثر منها أسرية عما هو عليه الحال فى بريطانيا . إلا أنه على قدر ما تهتم به فى مسألة التلاؤم التربوى ، فمن المحتمل ان نجادل بأن جميع المناهج أو المداخل الفردية والأسرية للعلاقات الإجتماعية التى تتولد فى حياة الطبقة الوسطى ، تساعد على هذا التلاؤم أكثر من إعاقته . وتظل مثلها فى ذلك مثل معارفنا عن التربية مسألة تحتاج إلى التوضيح أولا .

وعلى أية حال ، فمع هذا النموذج الخاص بالنوعين المثاليين للطبقة الاجتماعية فى الثقافتين الفرعيتين أو الثانويتين يكون عندنا بدايات لوصف كيف تنتج الطبقات الاجتماعية المختلفة مهارات وعادات معرفية وإنفعالية وتقييمية مختلفة .

وإذا كان هذا المنظر الجانبي مضبوطاً ، فإنه يعطينا أرضيات ثابتة لافتراض أن أعضاء الطبقة الدنيا سوف يميلون لتعلم الاتجاهات والأفعال التى تفترض بأن الطبيعة لا تستطيع تحليلها منطقياً ، وأن تمارسها على مدى فترة من الزمن عن طريق العمل أو الفعل الفردى المستقل . ويميل هؤلاء الأفراد لأسباب عديدة ليس أقلها نوع اللغة التى يتعلمونها ، يميلون إلى تنمية أفكار عن كيفية تأثير العالم المحيط بهم ، الذى يضيف نوعا من الذاتية من جانبهم . وعلى النقيض من ذلك ، يتعلم أعضاء الطبقة الوسطى النظر إلى البيئة الطبيعية والاجتماعية كتركيب يمكن

التعامل معه . ويتعلمون إفتراض أن الميكانيزمات تعمل بطــرق يمكن شرحها والتنبؤ بها . وهذا التأثيرعليها هو أمر يتعلق بايجاد العوامل التى أنتجت الموقف الذى ينبغى التعامل معه والقيام بالفعل المناسب . ومن ناحية أخـــرى تفسح توقعات الطبقات الدنيا عن البيئة والمجال لعنصر كبير جداً من الحظ والمصادفة وعدم التنبؤ . والعالم من حولنا أقل شبهاً بالتركيب الذى يمكن التعامل معه أكثر كسلسلة من الاحداث او الأفعال غير المقررة أو المحددة الشكل التى قد يستجيب لها الفرد بطريقة مباشرة أو شخصية ، ولكنها تشير بطريقة لا يستطيع الفـرد أن يتوقعها أو يضبطها . والنتائج فى التلاؤمات التربوية واضحة جداً . لدرجة أن المدرسة التى تطلب منح التلقائية والجزاء المؤجل والمدخل الوسيطى للعـالم المحيط بها سوف تميل لأن تجد أن تلاميذ الطبقة الدنيا غير مناسبين .

جماعة الرفاق :

تستمر عملية التنشئة الاجتماعية أو التطبيع الاجـــتماعى Socialisation خلال الحياة وذلك لأن الفرد يواجه دوائر للجماعات الموسعة على الدوام والتى يجب عليه أن يدخلها أو أن يقدم إليها . وواحـــدة من الجماعات الأولى التى تتكون باصالة خارج نطاق الأســـرة تتألف من أترابه فى السن أى أنداده أو أقرانه .

وهناك مثال مفيد لتحليل نتائج عضوية الجـــاعة سوف يوضح تأثيرات التفاعل الداخلى بين المدرسة وجماعة الرفاق (كول Cole ، ١٩٦٦، ص١١٩)

فى المقام الأول يمكن التعرف على الجماعة بحقيقة أن أعضائها يشتركون فى ثقافة مشتركة أو عامة لها علاقة بأنشطة الجماعة . ومن ثم فان الجماعات هى حملة الثقافة . ويفرض النظام المعيارى والسلوكى لجماعة الرفاق على الطفل مطالب معينة

عندما يقوم بأداء مختلف الأدوار فى هذه الجماعة ، وفى غـــيرها من الجماعات .
ومن المحتمل أن يعانى أو يقاسى التلاؤم مع جماعـة أو أخـرى عندما تتصارع
هـــذه المتطلبات مع الدور الموضوع للمدرسة . وإذا ما إختلف إتجاه متوقع
لأحد الصبية فى جماعة من الجماعات تجاه السلطة . فإما أن تعتبر مكانته فى أعين
رفاقه أو فى النظر التى كونها مدرسه عنه .

وتستثير الجماعات أعضاءها . ومن الممكن أن يؤثر فـــردان كل منهما فى
الآخر إلا أن هذا تأثير سيكون اكبر لحقيقة انهما يشتركان فى مفـاهيم عامة .
ويكون موقف الجماعة قادراً على إنتاج قسر هائل من الضغط على الفرد واجباره
على إجراء انشطة لا يستطيع القيام بها بدون ذلك . ويشبه هـــذا التوترات
المتعارضة فى الجماعة التى سيكون لها مطالب على الأفـــراد تؤدى بهم إلى
تغيير سلوكهم .

وبخلاف الإستثارة ، تنظم او تراقب الجماعات اعمال اعضائها . وهذا هـو
طريق آخر للنظر فى الإستثارات الموجودة داخل الجماعـة للفرد ولا داعى
لتكرار المناقشة المتعلقة بقـوة النظام المعيارى او العرف والعقوبات الإجتماعية
التى تكمن وراءه . ومن وجهة نظر المدرس غالباً ما تكون الحاجة إلى التقـدير
الدقيق لجماعة ارفاق الى تحيط بكل عضوفيها بالفصل المدرسى ذات أهمية بالغة .
فبدونها يصبح غير واع بإحدى القوى الرئيسية التى تنظم أفعالهم .

وتعزل الجماعات أعضاءها أيضاً . ويتم هذا العزل عن طـــريق الأنماط
السلوكية المعتمدة على النظام المعيارى أو العـرفى . أو عن طـريق تنمية مفاهيم
معرفة للبيئة تناسب ثقافة الجماعة . ومن ثم فثقافة جماعة الرفاق تعمل بطـــرق
عديدة على فصل أعضائها عن تأثير المدرسة . وعلى سبيل المثال رفض جماعـــة
الرفاق للقيم الأكاديمية والتأكيد على الألعاب الرياضية ، أو الإتجاهات والأنماط

الاجتماعية تميل لأن تجعل حياة المدرسة أبعد من مركز إهتمام أعضائها . وهذا لا يعني عدم عمل أي شيء ، أو ان الأعضاء السابقين لجماعة رفاق أو شلة معينة لايستطيعون إعادة التشويق في عمل المدرسة . وعلى الرغم من ان جماعة الرفاق في إستجاباتها وتأثيرها للنظام الاجتماعي للمدرسة يمكنها ان تنتج إتجاهات جديدة وانماطا جديدة من الشخصيات . وقد يكون للصراع مع المدرسة على مدى فترة زمنية نتائج هامة لتنمية الشخصية وفرصها المقبلة في الحيـــاة . إلا ان المدرسة تستطيع ان تعضد أو تساند المراهق خلال عضويته لجماعة من الشباب بطريقة تقلل من مدى تأثيرها الضار على الفرص التعليمية والمهنية إلى اصغر حجم ممكن. ومن سوء الحظ فهذه هي إحدى المشكلات التي يواجهها المربي والتي تتمثل في ان البنيان المدرسي له تأثير مميز على عملائه وسوف يدرك التلاميذ المختلفون في المدرسة على انه غير مطلوب و تسارع ان تتسامح في هذا الصدد .

ومن الممكن ان تكون لدى الجماعات قيمة علاجية ايضاً . ومن المحتمل ان يتساوى هذا مع الطفل في جماعة الرفاق . وإذا ما حافظت جماعة الرفاق على معنى إحترام الذات والثقة بالنفس ، فانها لتمكن من الاحتفاظ بالشخص النـــاجح بعيداً عن تأثيرات « الفشل » في المدرسة . ويمكن أن تخفف خبرة حياة الجماعة أيضاً من التوترات والقلق ، بينما تعطي أفرادها مفهوم الحب ومعنى « الإنتماء » إذا ماكانت الشخصيات اللازمة مفقودة من حياة الصغار خارج جماعة الأقران . وينجح مجتمعنا في إيجاد إشتراك إهتمام قوي يتعلق بالمكانة مع التركيب المحدد المقصور للفرص المكتسبة . وفي هذا الموقف غالباً ماتقلل الجماعات الصغيرة من معنى الفشل الذي قد ينميه الفرد بخلاف ذلك .

وأخيراً يبذل الجماعات من أجل الوصول إلى الجهود والإنجاز الفعال بالتواكب مع الجماعة . وتعتبر المقدرة على إستغلال هذه القوة على التلاحم الموجود في الجماعة

قوة هامة جداً كمخزون فى مهنة المدرس الناجح .

وتلك هى وظائف كل الجماعات تجاه أعضائها إلا أن لجماعة الرفقاء أو الأقران خصائص ووظائف معينة خاصة بها . وواحدة من أقلها فهماً ، على الرغم من أهميتها الكبيرة لجماعة الرفاق ، هى مساعدة الآباء فى مسئولياتهم الرئيسية الا وهى مساعدة الطفل فإنه يتعرض لعمليات التنشئة الإجتماعية لدائرة متسعة من الجماعات ممثلة فى جماعة الرفاق مركزاً هاماً « كدولة عازلة » " buffer State " بين طمأنينة وأمن الأسرة ، وبين مختلف الجماعات الكبيرة التى يجب أن يتلائم معها كراشد . ولما كانت الأسرة صغيرة فهى تستطيع أن تقدم الخبرة فى جزء فقط من العلاقات الإجتماعية المختلفة المطلوبة فى المجتمع الحديث .

ولابد أن يتعلم كذلك كيفية تنفيذ الأدوار الأكثر تخصصاً ورسمية بأقل درجة من التأثير التى يتطلبها المجتمع الحديث . وتعطى الحياة فى جماعة الرفاق الفرص والخبرة فى مجال الأدوار التى تختلف مع تلك الموجودة فى الأسرة والتى تكملها ؛ وتوجد فى الغالب فى الأسرة . وبالطبع فإنهم سوف يكونون مجرد إمتداد لموقف الأسرة — فالطفل الذى يسود أو يسيطر فى الأسرة قد يجـــد نفسه يسود أو يسيطر على جماعة الأقران — إلا أنه ليس من الضرورى أن يكون الأمر كذلك ، وحتى حيثما يكون كذلك فمن الممكن أن نتوقع بعض التوسع فى دور الخبرة . وأن يكون أكثر حذقا وخبرة فى عضوية جماعة الرفاق التى تساعد على تحطيم وجهات نظر الطفولة التى تقبل توجيهات الأسرة للعالم كموجهات .

وجماعة الرفاق مقدمة لمرحلة الرشد وبطرق أخرى تعتبر أيضاً ذات علاقة هامة بأنماط جمعيات أو اتحادات الراشدين . ويختار أغلب الناس شركاء الحياة الزوجية من خلال إرتباطاتهم فى جماعة الرفاق ، وبالتالى فإن جماعة الرفاق يمكن أن تقوم بدور الحدد والموسع الآفات الإجتماعية وللمرض الحقيقية . وخلال

لحوى أو سياق تركيب الفرصة ، فإنه يجب اعطاء النظام التعليمى الفعلى أهمية خاصة ، وقد أكد قدر كبير من الأبحاث على التأثير القوى الذى تستطيع جماعة الرفاق وضعه على الدافعية للإحراز فى التعلم . وأكثر أهمية ، فهى تميل إلى العمل على رفع بصائر المراهق عند ماتوضع تحت معيار الجماعة ، ولاتقللها إذا ماكانت فوق معيار الجماعة . وحتى الآن ركزت مناقشة جماعة الرفاق على موقف الجماعة ـ التلميذ وأصدقاؤه . إلا أن هذا هو المضمون أو الفحوى المباشر لثقافة جماعة الرفاق فقط . والذى يعتبر أكثر إتساعاً ويجب أن ينظر إليه كعامل قـوى لتحديد ما يدور فى المدرسة وعلى إختلاف التسمية فهى تعرف باسم مدينة المراهقين Teensville أو الثقافة الهزليه Fun culture أو أرض المتظاهرين الصغار The Young Pretenders فقد إكتسبت لنفسها قدرة مرموقة على تخويف جيل الكبار فى أغلب المجتمعات الغربية .

أدى الوضع فى بريطانيا ببعض الملاحظين إلى وصف الصراع بين الأجيال على أنه الشرخ الرئيسى فى المجتمع . وليس من الصعب مطلقاً مجابهة مثل هـذه المخاوف بالدليل علـى مدى تشابه المراهقين بالكبار . ومن الممكن أيضاً إدراك أو تصور أن الثقافة الهزلية لحياة المراهقين ماهى إلا إنعكاس لصراعات عميقة من الطبقات الإجتماعية الناتجة عن فشلنا لإنتاج نظام أكثر إتفاقاً للفرص التعليمية والمهنية مع حاجات المجتمع الصناعى المتقدم . وعلى الرغم من ذلك فوجـود الثقافة واضح .

وناقش أحد الباحثين ثقافة المراهقين وبين أنها تقدم تحـولا دقيقاً أو مقصوداً عن قيم الطبقة الوسطى المتعلقة بالمسئولية وضبط النفس . وإعتبر أنها مظاهر الطبقة العاملة فهى تلك التى تبجل التلقائية والتعبـير عن الذات . وترتبط هذه الثقافة بوضوح مع نبـذ سياق القرآن الأكاديمى عندما يتجه

المراهقون لإشباع أو إرضاء مباشر عن طـــريق الملابس والسلوك المطلق ، وأنماط الموسيقى الصاخبة .

تطورت ثقافة المراهقين الحالية خلال العقد الأخـــير إلى إحتفالات معقدة لكثير من القيم النابعة من خبرة الطبقة العاملة ، التى تتمركز حـــول المتاعب ، والخشونة ، والأناقة ، والقدريه والاثارة . وهى أبعد من أن تختفى فقد تحولت ثقافةالطبقة العاملة لمواجهة حاجات وأذواق المراهقـــين . والإعجاب بها يتجاوز خطوط الطبقة ، إلا أن تأثيرها يقع أساساً عـلى مراهق الطبقة العاملة (دوينز Downes ١٩٦٦) .

ومن وجهة نظر المربى فالنقطة الحرجة هى وجـود إختلافات بين الطبقات الاجتماعية يستطيع أن يعيش خلالها المراهق ثقافة الشباب . وفى الأيام السيئة الخالية « كان الغنى يحصل على المتع والفقير يحصل عـلى اللوم » . اما فى الوقت الحالى فان حياة المراهق الهزلية هى شىء يستمتع بهاأبناء الطبقةالعاملة والوسطى على حد سواء ، الا أنه يبدو أن المجموعة الأولى تميل إلى عدم إبقاءها . وتعتبر بالنسبة لإبن الطبقة العاملة حياة « حقيقية » لاتتطلب تصنيعا لوضـــع أو حالة فحسب ، بل نبذاً أو رفضاً عملياً لسلم الحراك التعليمى .

خاتمـــة :

للفرد أو للجماعة الإجتماعية – من وجهة نظر علم الإجتماع – بيئة تشتمل على أنماط المعرفية والانفعالية والتقييمة بين الناس المحيطين به . ويتفاعل الفرد أو أعضاء هـذه الجماعة مع تلك الأنمـاط المحيطة كما يفهمها أو كما يفهمونها .

(م – ٧)

وتتوقف الطريقة التى يتم عن طريقها تصنيف الأنماط فى عقل المحلل على الأسئلة التى يأمل فى الإجابة عليها . والتكوينات التى يبدو عملياً أنها موجودة .

واستخدمنا لتحليل البيئة الإجتماعية كمؤسسة للتربية عدة نماذج . ولقد لعب مفهوم الطبقة الاجتماعية فى الأبحاث والكتابات البريطانية عادة دوراً بارزاً فى محاولة تخيص كل ملامح أو مظاهر البيئة الخاصة بالطفل أو المدرس أو المدرسة أو المعهد .

الفصل الخامس

الوظائف الاجتماعية للتربية

الوظيفة الثنائية الأساسية :

كل فرد يعده المجتمع للحياة المستقبلة فيه . وكيفما كانت تلك العبارة مبتذلة لكثرة استعمالها فهى تحتوى على الأسس لتحليل وظائف التربية . والنظام المدرسى ماهو إلا محاولة رصينة أو مقصودة للمحافظة على الأنماط المعيارية والعمل فى المجتمع عن طريق التأثير فى الوافدين الجدد . ويوجد فى أى مجتمع تفاعل بين الأنماط المعيارية والسلوك ، وغالبا ماتضطر المدرسة للقيام بدور الحكم للمحافظة على القيم فى أثناء مواجهتها لحقائق السلوك الفعلى .

المدرسة والموافقة :

قلنا ان النظام المدرسى يعكس نظام المجتمع ويثبته . فما الذى نقصده بذلك؟ من الواضح أنه لايوجد خطأ فى فكرة ان المجتمع يضع النصوص الخاصة التى تحد من سرعة هذا التغير . ولكن ماهو المجتمع الذى تحاول المدرسة أن تعكسه ؟ ومن ثم فمن الممكن ان ندخل اولا سجالا عن حقيقة الثقافة ، ثم ندخل ثانيا فى مناقشة عن فائدة طريقة التحليل عندما نطبقه فى حالة المجتمع الصناعى السريع التغيير والتباين .

وأصبحت فكرة ، تثبيت الثقافة ، أكثر تعقيدا الآن بسبب الحاجة إلى فهم ما الذى نقصده بالثقافة . ويجب علينا عندئذ أن نجعلها أكثر تعقيدا بالطرق التى ستتبعها المدرسة لتنفيذ التثبيت incukating فهل تهدف المدرسة إلى تعلم صورة

معينة كحقيقة ، أو هل نحاول أن تنمى القدرة والمبادرة على سبرغور الثقافة ؟ وفى الحقيقة يبدو أن الطريقة الأولى لها أفضلية أو أسبقية فى المجتمعات التى يوجد بها تغير بطىء ، حيث تكون كل الأجيال الحية والأجيال الموجودة فى الذاكرة (أى الأجيال السابقة) لها خبرات وتفسيرات ثقافية متشابهة خاصة بها . ومن الواضح أن المجتمعات ذات التغير السريع تميل إلى الإتجاه المضاد أو المعاكس . وتعد المدرسة الاطفال الآن لمواقف ثقافية لاتستطيع التنبؤ بها بدرجه كافية . ومن ثم فيجب علينا أن تركز على اعـــداد التلميذ بالادوات (الطرق والقيم) لمعالجة المواقف المجهولة .

والنوع الثانى من المشكلات خاص بالمجتمعات الكبيرة والمتناقضة والسريعة التغير . وهى هائلة لدرجـــة أن بعض رجال الإجتماع يشكون فى قيمة استخدام « التنشئة الإجتماعية و الثقافة » كنموذج ادراكى لتحليل التربية .

> يفسر علم الإجتماع . . . العلاقة بين التربية سواء أكان ذلك سيكولوجيا ، بمعنى أن الــتربية تقوم بإسهامات نحــو التماسك الإجتماعى عن طريق تكوين الشخصية الأساسية ، أم أيدولوجيا عن طريق تثبيت مجموعة من القيم الشائعة أو العامة . وعلى الرغم من ذلك فمن المشكوك فيـــه امـكان تطبيق الفكرة المتعلقـــة « بالتكامل » على التركيبات المتشبعة والمعقدة للمجتمعات الصناعية الحديثة وعلى أية حال فانه من السهل جـداً أن نبالغ فى كل من الاسهام الحقيقى والممكن لمعاهـــد التربية الرسمية أو المقصودة للاشتراك فى تلك المجتمعات . وإذا ما فكرنا بمصطلح أو بعبارات تكوين الشخصية الاساسية أو فى تثبيتات مجموعـة من المعتقدات المشتركة . فمن الصعب القول بأهمية المدارس والجامعات كوكالات

التنشئة الإجتماعية أو التطبيع الإجتماعى فيما يتعلق ببيان الطبقة الإجتماعية والبنيان المهنى ، ومن ثم فإن اسهاماتها لذلك النوع من التكامل الإجتماعى المتناقل الخطى ، ليس هو بلاشك ، ولكنه هو ما نفهمه بالمشاركة فى تلك المجتمعات (فلود وهالسى Floud and Halsey ١٩٥٩ ، ص ٣٩٣) .

وهكذا فان المشكلة تكمن فى مدى فائدة أو بخلاف ذلك فى فكرة أن المجتمعات الحديثة لها مشاركة — وهم يشيرون إلى تناقض المعايير ، والقيم ، والسلوك تلك التى توجد فى مجتمعنا بمختلف البيئات . ولكن كيف يمكننا ان نسوى أو نوفق بين هذا التحذير وبين تلك التحذيرات التى يعلنها الملاحظون أو المراقبون الذين يشتكون من نمو المجتمع الجماهيرى الذى وجدت فيه وسائل الإتصال الجماهيرية أو وسائل الاعلام المختفة كل قيمنا وسلوكنا فى مجتمع واحد حيث فن كل شيء ؟ ومن الممكن أيضاً أن الموافقة لاتعنى ببساطة الحاجة إلى وجود نفس القيم لدى جميع أعضاء المجتمع . وبدلا من ذلك يمكننا القول أن ذلك يحدث عندما يوافق أعضاء المجتمع على أن قيم الأعضاء الآخرين فى المجتمع مقبولة ، حتى لو كانت مختلفة عن قيمهم . وإذا ما وافق أعضاء المجتمع على تصنيفهم أو أحقيتهم فى بنيان المجتمع الذى قرره لهم المجتمع نفسه ، يكون لدينا نوع من الموافقة . وليس ذلك هو الذى يتوقف على الإتفاق الشائع لمجموعة من القيم السائدة ، ولكن ذلك الذى يتوقف على الاتفاق الشائع على حقيقة واحدة أساسية . وفى الايام التى كان ينتهى العمل المدرسى فيها بالدعاء أو الصلوات بأن يحفظ الله لنا موقفنا الصحيح ، كانت التربية أو التعليم تستخدم من أجل المحافظة على الموافقة بتشجيع الناس على قبول الإختلافات القائمة فيما بينهم .

وحتى إذا كان من الصعب استنتاج حالة تكون فيها التربية محددا رئيسيا فى الموافقة ، فاننا مازلنا نرغب فى استخدام النموذج عند تحليل العملية التربوية . ويرجع ذلك لسببين هما :

أولا — لانه النموذج الموجود فى عقول أولئك الأفراد المنوط بهم العمل فى المعاهد القائمة — يعتقد المدرسون أنهم يفعلون ذلك .

وثانيا — وهو مناسب جداً بالنسبة للعملية التى تستطيع المدرسة عن طريقها أو لاتستطيع الاسهام نحو تكييف الطفل لبيئته المحلية . هذا إذا ما حققنا به نظرنا من مستوى المجتمع الكبير إلى المدرسة أو إلى الجيرة أو إلى الطبقة الإجتماعية ، فاننا سوف نجد أن منظور التنشئة الإجتماعية يمكن ان يصبح منظورا حادا .

المدرسة والتغير الإجتماعى :

بدأت التربية تشبه المؤسسة أو المعهد المحافظة والتى يمكن أن تتبع التغير الإجتماعى فقط ولاتبداه مطلقا . وعلى اية حال فان مثل هذا التقييم لايعتبر تشاؤميا جدا فحسب ، بل انه يعتبر تحليلا إجتماعيا . فقد نمت العلوم الاجتماعية الحاضرة لايجاد نتيجة لوجود ارتباطات تتجه فى مسار واحد أو ذات اتجاه موحد بين المؤسسات المتغيرة او العناصر الثقافية . وكيفما كان الحال على عكس ذلك ، فان المجتمع ماهو إلا نظام من التركيبات او الكيانات المتفاعلة داخليا ، والذى يكون لكل مؤسسة فيه تأثير على المؤسسات الاخرى ، وهى تتأثر بهم كذلك .

وباستثناء ذلك فلدينا حجة واهمية لانستطيع ان نبنى عليها أية وجهة نظر. وإذا ما اريد اعطاء فرصة للتعليم لكى يصبح « المحرك الرئيسى » فى التغير الاجتماعى ، فانه ينبغى ان ينشر بين السكان ، وان يداوم على التأثير فى الفرد ، ويجب ان يرتبط التعليم بالتركيب الوظيفى او المهنى بطريقة تزيد عن الطريقة

التابعة أو الثانوية . وقد بدىء مؤخراً فى الاستجابة لتلك الحاجة الأخيرة .
وكان النظام التعليمى قبلئذ مرتبطا ارتباطا وثيقا بالتركيب الوظيفى أو المهنى بمعنى أن نوع التعليم الذى تلقاه الفرد كان يحدده وضع الطبقة الاجتماعية لوالديه .
وأصبح التوازن يتضمن نوعا من الاتساق القائم بين النظامين بفرض إمكانية التساوى — فالوظيفة تحدد التعليم بدرجة أقل شدة بينما يحدد التعليم الوظيفة بطريقة أكثر شمولا عن ذى قبل . ويكتسب التعليم بذلك موقفا استراتيجيا أكثر للتأثير على توزيع القوى العاملة فى المجتمع .

ولم يتمثل الانجليز النتائج التى ظهرت نتيجة لتنفيذ قانون التعليم الصادر فى عام ١٩٤٤ والذى جرب عمليا فكرة امتصاص جميع الأطفال . ونقط الأطفال ذوى الموهبة العقلية لرفيعة فى نوع واحد من المدارس . والاستيلاء على مدرسة النحو Grammar School القائمة بالفعل قبلئذ لهذا الغرض . ونشأ عن تلك التجربة نتيجتان هامتان . أولا هما — فيما يتعلق بمختلف العوامل الاجتماعية الكثيرة الأخرى , فقد أنتجت أنباقا فى القدرة العقلية الجماعية والوطنية — ؟ فقد أضاعت عددا قليلا من الناس ، وجعلت تلاميذها أكثر مقدرة عما لو استمروا فى تلق النمط التعليمى الذى ساد قبل الحرب . وثانيهما — جزئى كنتيجة لتلك الحقيقة هو التزايد الناتج عن الحراك الإجتماعى Social Mobility عن طريق العلم التعليمى ، وأسهمت نحو إحلاله فى صورة نظام أكثر شمولا .

واتسق الاعتقاد فى تكافؤ الفرص الذى تبلور فى فكرة « التعليم الثانوى للجميع » مع طبيعة العصر ، ورأت أعداد متزايده من الآباء فى المجتمع أن الفرص صبحت أكثر أملا بالنسبة لأطفالهم بالحصول على « فرصة » أفضل عما تلقوها هم انفسهم .

وفى نفس الوقت زالت مؤشرات الطبقات الإجتماعية الأكثر وضوحا (مثل ملكية السلع المنزلية وكنتيجة بدأ ادراك الواقع الإجتماعى فى اكتساب أساس شجع الناس على الإعتقاد بأن الحدود بين الطبقات الاجتماعية آخذة فى التناقض وعلى أية حال اصبحنا خلال السنوات القليلة الماضية أكثر تعمقاً فى فهم المكانيزمات التى يستطيع عن طريقها أن يحافظ النظام الطبقى على نفسه ، وان يتحقق من أنها تعلو عن أن تكون أكثر من كونها مجموعة القواعد التى تتعلق بسلوك المستهلك (لوكود Lockwood ١٩٦٦) . وبالتالى قد اتحد عاملان لانتاج معنى أكبر عن تكافؤ الفرص : أولا — فقد أوضحت الابحاث التى اجريت على المدرسة والانتقاء الوظيفى أو المهنى الصورة لما تحدثها بالفعل . وثانياً — انتجت الاختلافات فى التغيرات فى الاتجاه الاجتماعى التى وجدت — جزئياً — فى تجربة مدرسة النحو ، ثم — جزئياً — من التغيرات الاجتماعية ، انتجت نوعا من عدم الرضا عن الفرص الحالية . وفى التحقق من الدور الذى يمكن للنظام التعليمى أن يلعبه لادراك قيمنا التى زادت مقدرتنا على استخدامه كوسيلة للتغير الاجتماعى

وطريقة أخرى لوصف العوامل الجوهرية التى تعتمد عليها قوة التعليم . هذا القول بأنها ستنتج من المدى الذى سوف تحرزه القوة أو المكانة اكثر عما تعزى إليه فى المجتمع . ومع هذا الاتجاه يصبح المدى الذى يمكن ان يكون فيه التعليم وسيله لتحقيق المكانة حرجا قاطعاً .

إذا ما تصورنا مجتمعاً ما أحرز فيه جميع الأعضاء مركزاً أو مكانه على أساس ادائهم ، وأن جميع معايير الأداء التى تتعلق بالمهارات تعلم فى المدرسة فقط . فان قوة التعليم على تغيير المجتمع تصل إلى اقصى مداها : وتنقص إلى درجة العجز فى الحالة بكلا المجالين . وحتى هذه الصورة المعتدلة فى درجة تعقيدها

فلن تصل إلى درجة العجز الأكبر فى المتغيرات الهامة . والنموذج الذى يفترض ان القوة يجب ان توزع توزيعاً متعادلا خلال البنيان الوظيفى . وليس الأمر كذلك ، وعلينا ان نقتنع بحقيقة وجود تزايد فى القوة كلما ارتفعنا إلى أعلى فاننا سنرتفع فى المكانة باستمرار . ومن ثم فقوة التعليم على تفسير المجتمع تضعف بدرجة استخدام معايير غير المعايير التعليمية للتفويض لمراكز الصفوة تلك .

ووجد منذ الحرب تغير كامن فى الاتجاهات نحو التعليم كشف عن ذواتها فى النمو المطرد فى اقسام من الدخل القومى المخصص للتعليم . وهكذا يصبح من السهل الوقوع فى وجهة النظر الماركسية التى تفسر النمو بانه نتيجة للتغيرات الكامنة فى « القاعدة المنتجة » للمجتمع . ما دام معدل النمو ، على سبيل المثال ، لا يبدو انه يختلف طبقاً لنوايا وقيم الحزب الحاكم : ويبدو أن البلاغة الحاكمة أصبحت غير منافية للقوى التى لا يمكن انكارها للتغير الاقتصادى والتكنولوجى .

ووجد أيضاً تغيرفى الاتجاهات نحو « البقاء فى المدرسة » وزادت اعداد الشباب الذين يحصلون على معونة من أسرهم لكى يواجهوا قوى التعليم الثانوى المتقدم . وفى نفس الوقت فقد نمت منظمات مثل «رابطة تقدم التعليم الحكومى» Association for the Advancement of State Education (فى انجلترا) حيث وجد مستهلكو التعليم الحكومى يبحثون عن الطرق التى تؤيد ما أعتبره اقرانهم فى الأجيال السابقة من نفس الطبقة غـــير ملاءمة لمشكلاتهم الخاصة ونقصد بذلك تعليم جماهير الشعب . لدرجة أن أصبحت المسائل التربوية من الموضوعات ذات الأهمية فى الحملات الانتخابية لكسب أصوات الناخبين . وأخيراً يبدوا أن التدريس قد أصبح كمهنة موضع إحترام بالنسبه لابن الطبقه الوسطى (على النقيض من مهنه التدريس التى كانت دائماً محترمه بالنسبه لبعض

أنواع من ابناء الطبقة الوسطى) الوطنية نحو التعليم .

وأكثر من ذلك أهمية هى الفكرة أو الاعتماد بأن التعليم تابع للتغير الإجتماعى ويقوم هذا على أساس الملاحظة التاريخية للتعليم التى تهدف بوضوح نحو اجراء تغيرات إجتماعية خطيرة فقط بالنسبة لمسائل ذات فائدة اصطلاحيـــة صغيرة قليلة الأهمية مثل الحاجة « لتعليم سادتنا » أى تعليم الناخبين تلك الأمور التى تريد المؤسسة ان يعرفوها . ومن ثم فمن الصواب تماما مجادلة أن التغير التربوى الذى استخدم باتقـان للدلاله على ان لديه القـدرة على أن يصبح أداة للتغـير الإجتماعى .

وظائف النظـام التربوى :

ينبغى علينا قبل وصف التربية أن نميز بين طريقين لوصف نتائج العمـل أو الفعل . ويصف الطريق الأول كيف تساهم مجموعات معينة من القيم أو الانماط السلوكية فى نظام إجتماعى تنتمى اليه وتكون جزءا منه . وير كز الطريق الاخر على نوايا أو ادراكات الأفراد الذين يشاركون فى هذا السلوك . وقد تتفق هذه النوايا والادراكات مع النتيجة الحقيقية لاعمالهم . إلا انه قد يكون من السذاجة بمكان افتراض انها تفعل ذلك .

والنتائج الهامة لأى عمل من الاعمال يمكن أن يفهمها الناس الذين ينفذونه أو قـــد لا يفهمها الناس . وحتى اذا كانت النتائج مفهومة فانها لا تـكون أسباباً لمشاركة . ومن ثم فأن فى هذا تحـــذيرا ادراكياً للموقف حتى يستطيع التمييز بين النتائج الإجماعية أى الخاصة بالمجتمع ككل والنتائج البيئية ، أى تلك الخاصة بالبيئة . التى ينوى الأفراد اتباعها فى اعمالهم ، وتلك التى يعملونها اخيرا وهذا هو الإختلاف بين الوظائف الظاهرية أو الواضحة وبين الوظائف الكامنه أو الباطنية . وتتعلق « الوظيفة » بالصدق التجريبى أو العملى التى يرغب فيـــه

الملاحظ أو المراقب . وبالطبع سوف يشتمل تحديد الوظائف على وصف المثل التي يرغب فيها المشاركون — وهذه المثل جوهرية في موضوع التدرج في الوظائف الظاهرة أو الواضحة للنظام . هذا وقد يكون من المستحيل فهم أعمال منظمة أو مؤسسة ما دون الأخذ في الإعتبار ما يعتقد الأعضاء بأنهم قد انجزوه لان أعمالهم تعتمد على تلك المعتقدات ذاتها . والتمييز بين الظاهر والباطن هو في الأساس وسيلة نبتدعها لنذكر أنفسنا بخطر افتراض أن النتائج المقصودة تشمل على جميع النتائج .

وهناك على الأقل اربع وظائف للتربية في مجتمعنا . اولا — تثبيت القيم ومستويات المجتمع . وذلك لأن التربية مخططة من أجل تنمية المعتقدات وبث عادات التفكير وعادات العمل وبين التلاميذ تلك العادات التي يعتبرونها ضرورية ومرغوبة في المجتمع . وثانيا — على التربية ان تحافظ على التضامن الإجتماعي عن طريق تنمية الشعور بالانتماء للمجتمع في التلاميذ . هذا بالاضافة إلى الإلتزام بطريقة الحياة فيه كما يفهمونها . ثالثا — تنقل التربية المعرفة التي تشمل على التراث الإجتماعي . رابعا يتوقع من التربية ان تنمى كذلك المعرفة الجديدة .

والوظائف الكامنة هي النتائج غير المقصودة لمجتمع المؤسسة . وقد لايشارك الناس في بعض الإحتفالات الدينية من أجل تقوية مشاعر التضامن مع جماعتهم ، إلا أن هذا عادة ما يكون نتيجة . ومن ثم فانها وظيفة كامنة للملاحظة الدينية الموجودة في تلك الجماعة . الوظائف الأربع الكامنة للتربيه واضحة بنزاهة إلا أن القائمة تقريبا لانهاية لها تمثل في تربية الطفل بحرية ، وتفريق الأطفال عن آبائهم بفترات طويلة نسبيا من اليوم او السنة . وفي ذلك تطبيقات هامة المسئوليات الوالدية ، وحرية العمل ، التي تكون لها تشعبات وتعريفات واسعة

خلال الا وجه أو المظاهر الأخرى من البنيان الإجتماعى . ولما كان الشبان الصغار عادة مايختارون رفاقهم من بين زملائهم فى المدرسة ، فإن التربية تصبح سوقا مفيدة للزواج . ويشبه ذلك أن التربية تتيح للتلاميذ فرصا ليصبحوا على دراية بدوائر أكثر اتساعا وإختلافا من الاصدقاء لا يستطيعون الوصول إليها بدونها . ومن ثم فالصداقات التى تعد يمكن أن تكون هامة فى مجالات العمل الإجتماعى والمهنى المستقبلة . وأخيراً فهى وسيلة يمكن عن طريقها تخفيض موارد العمل .

ولانتوقع فى ملاحظتنا للوظائف الكامنة للتربية أن جميع افراد المجتمع سوف يكونون على وعى بدورها وعملها . وما اذا كانت الوظيفة ظاهرة أم لا يتوقف على الأسباب التى من أجلها اقيمت المؤسسات ، وتبريراتها السائدة الرسمية لاقامتها . ونسبة الاناث غير الواعيات بان وظائف التعليم العالى كسوق للزواج ولو بدرجة ضئيلة ، تعتبر هذه اللعبة . قليلة جداً . ومن ناحية أخرى ، توسيع بفيان فرصة العثور على زوج بالنسبة للنساء البريطانيات لا يحتل مركزاً عالياً فى قائمة التبريرات الرسمية للإنفاق على التعليم العالى . وعلى أية حال فإنه فى الامكان جداً بالنسبة لوظيفة كامنة أو باطنية أن تصبح واضحة جدا ومرغوبا فيها جداً لدرجة أنها تصبح وظيفة واضحة أو ظاهرة . وعلى سبيل المثال ، فليس من المستحيل أن تكون إطالة فترة التعليم هدفاً واضحاً لتقليل الإمدادات فى مجال سوق العمل .

وباستثناء القائمة العامة الخاصة بالوظائف التى يمكن تحديدها مع الإحتفاظ فى الأذهان باهداف معينة . وعلى سبيل المثال ، فقد وصف أحد المخططين التربويين البارزين (أندرسون Anderson ، ١٩٦٧) خمس وظائف رئيسية للتربية طبقاً لاسهاماتها فى التنمية الإقتصادية للمجتمع . فالمدرسة تعد التلميذ

لمختلف الوظائف أو المهن ، وتوسع مشاركته فى الثقافة من الروابط المحلية إلى الوطنية وتستثير فرديته . ووصف الباحث الوظيفتين الرابعة والخامسة على أساس انهما متعلقتان بالمجتمع أكثر من أنها تخصان الفرد . فالمدرسة تساعد فى إختيار وتشكيل الصفوة للمجتمع . وأخيرا فكثيرا مايحدث فيها تخطط ، يخدم ، أو يحتفظ بالنظم الفكرية القديمة ، أو يقدم نظاما جديدا .

وتكمن الصعوبة فى محاولة جمع الشواهد العملية التى تقصد التأكيدات المتعلقة بالوظائف فى قياس التغييرات الإجتماعية التى يعتقد أنها تشارك ، ومعرفة المدى الذى تكون فيه التربية مسئولة ، والمعدل الذى تتغير عنده وتتزايد صعوبة عمل ذلك كله نتيجة لحقيقة ان الوظائف غالبا ماتتعدد على مستوى كل من الفرد والمجتمع . وهناك شيء واحد لقياس التغير فى التلميذ الفرد . هناك شيء ما مختلف جدا وهو ، إذا ما جعلت بعض التلاميذ ، على سبيل المثال أكثر قدرة على الابداع أو الإبتكار بطرق معينة ، فان المجتمع سوف يصبح أكثر مرونه. ومن ثم ، فى الوقت الحاضر تميل العبارات المتعلقة بالوظائف ، لأن تكون خليطا من التفكير مرغوبا فيه ، والخبرة الشخصية ، والتدخل المشتق من المعلومات التى تجمع لاسباب أخرى وللصدق البسيط .

وكان عمل التربية فى الاحتفاظ بالبنيان الإجتماعى هو المجال الوحيد الذى جذب اليه أغلب الانتباه وحتى هنا فان البحث كان نوعا بسيطا يعتمد فى حسابه على العقل وقد أوضح هذا البحث كيفية توزيع المدرسة للمهن ، ومادامت لها المقدرة على عمل ذلك . طبقاً للانماط القائمة والتى تشتمل على الدخل والمكانة. وقد يكون كثير من الناس على استعداد لمناقشة ان نظام الطبقة الإجتماعية ، ضرورى لكل ما يحدث فى مجتمعنا . ونتيجة لذلك فانهم يفترضون أنه لامفر من تبعية النظام التربوى أو التعليمي للنظام فى الطبقة الإجتماعية . ولاداعى لقبول

هذه النظرية الخاصة بالتغير الإجتماعى ، لأن الدليل العملى لها مقنع من الناحية الجوهرية أو من الناحية التحليلية . وعلى أى أية حال فانه احسن مجال تم الوصول إليه . ولهذا السبب سوف يكون منطلقاً أو نقطة البدء بالنسبة لنا .

المدرسة والحراك الإجتماعى :

يعتقد معظم الافراد ان التربية هى الوسيلة التى يتم بواسطتها تحقيق المتطلبات من الكوادر المهنية . وهم لا يفكرون فيها بهذه الطريقة إلى جانب ما عدهـا من الطرق الاخرى — ربما كوسيلة لتعليم السلوك الطيب — ولكن يفكرون فيه كوجهة نظر تميل للسيادة . وهى أول ما يفكرون فيه وإذا ما دفعوها فانهم يعتقدون انها الاكثر النتائج أهمية لتربية ابنائهم .

وعلى أية حال فاذا ما اراد الفـــرد تبسيط وصف العلاقة بين الذهاب إلى المدرسة والتربية ، فانه سوف يصبح من الصعب القيـام بعمل عنيف ضد وجهة النظر الشعبية . ومدرس المدرسة الابتدائية — الذى يتنبأ بمستقبل لا قيمة له كزبال أو جامع قمـــامة بالنسبة للتلميذ الكسول فى المدرسة فانه يتكلم باللغة التى يفهمها الآباء . والتربية والمهنة مفهومان متداخلان ومعقدان فى عقـول الجمهور العام . ومن الحقائق الموضوعية كذلك ان التربية تهتم بالفرص المهنية ـ ولا يعتبر رجل الشارع لينا ـ إذا ما قال ذلك . وكما يضعها عالم الإجتماع بميل المدركات الشخصية لتكوينات الفرصة لأن تقترب من ملامح التركيب .

ومن ثم ، فمن وجهة نظر المستهلك ، الوظيفة الأولى للتربية هو اعـــداد ابنائهم للمراكز المهنية . وكان ذلك وحده كافياً كمبرز لابحاث ما بعد الحـرب فى العلاقة بين التربيـة والتقسيم الطبقى . وما دام التقسيم الطبقى ظهر على انه تتمـة حيوية للتربية فينبغى ان نبدأ فى التعامل معها الآن .

وهناك سبب للاعتقاد بان كل المجتمعات تنتج فائضاً عن المستوى الأدنى من

المتطلبات النفسية من أعضائها فان هذه المجتمعات لتطور نظام التدرج للمشاركة في الواجبات والحقوق التى تمايز بين السكان وهناك كثير من وجهات النظر تتعلق بمفهوم الطبقة الإجتماعية وماهيتها ، وكيف تكون قد حدثت ، وكيف تتغير كظاهرة تتعلق بالمجتمع ، وكيف يؤثر في التركيبات الأخرى المتعلقة بالمجتمع والفهم الجديد لهذه الافكار والمادة التى تؤيدها ضرورى إذا ماأردنا فهم هذه العلاقة فى كل تعقيداتها . وعلى أية حال يمكن ان تقابل فى هذه المرحلة مطالب الوصف المبدئى للميدان لكى يصبح من الممكن الإشارة إلى الارتباطات العامة بين التعليم الرسمى والطبقات :

وحتى فى المجتمعات الصناعية الحديثة ما زال كثير من المركز يعزى إلى الطبقة الاجتماعية . إلا أن درجة التغيير الإقتصادى (ومن ثم الإجتماعى) عظيمة لدرجة ان المراكز الجديدة ما زالت تخلق باطراد . ويعتبر الحراك الإجتماعى إلى أعلى الآن أكثر أو أقل احتراماً عند جميع زعماء الأحزاب السياسية الذين يستخدمون تاريخ حياتهم الخاص بالحراك كنقاط لصالحهم استخداماً حصيفاً ، وهناك امكانية فى اننا سوف نصل إلى المرحلة التى وصل إليها المجتمع الأمريكى فى نهاية القرن التاسع عشر حيث كان الحراك الإجتماعى عريقاً (على خلاف حداثة النعمة المقلوبة) ان تكون سبباً فى اعتزاز الفرد بنفسه كيف شرعت البلدان فى تنظيم ما اعتقدناه ان ما يفعلانه كان جيداً . وقد وصفه رالف تيرنر Ralph Turner (١٩٦٠) وصفاً جيداً فقد ميز النظام البريطانى بأنه نظام يقدم حراكاً اجتماعياً منظماً ، وذلك على النقيض من نظام الحراك الأمريكى الذى يعتمد على المناقشة وكيفما كان السبيل الذى يتم بواسطة تنفيذ ذلك ، وبغض النظر عما يعتقده أعضاء المجتمع وطريقة تفكيرهم وما يقومون بعمله ، فليس هنا

شك بوجود قدر طيب من الحراك فى كلا المجتمعين ليبست وبنبكى
Benbix and Lipset (١٩٥٩) ·

ومن المحتمل أن يكون « سلماً » هاماً للحراك الإجتماعى ، على الرغم من ان ذلك ليس محققاً بأية حال كما قد نتوقعه من المناقشات . وعلى أية حال فمن وجهة نظر المدارس فى نظام التعليم الرسمى ، فالمهم حقيقة الأفراد فى المجتمع الذين يعتقدون ان التعليم هو السلم الرئيسى . والضغط الذى يمارسه الآباء على المدرسة (والذين يستفيدون منه) يمكن ان يشجع المدرسين فى مجال الانعزالية التربوية التعليمية التى تنظر إلى الوقت الذى يصبح فيه التدريس مجال « الخبرة » ذات المبادأة . وبهذه الطريقة يكون للبيئة الإجتماعية خارج المدرسة تأثير هام على ما يحدث داخلها .

وقد يقال الحراك الإجتماعى إلى ابسط الشروط أو المعانى إلى صورة طفل ولد فى طبقة اجتماعية ، والذى ينهى حياته فى الطبقة التى تعلوها أو التى تدنوها ومن وجهة نظر الفرد ونظام الطبقات الإجتماعية يمكن أن ينظر إليه على أنه بنيان للفرص . وأمام الفرد مجموعة من الفرص يمكن عن طريقها احراز مراكز متعددة ذات قيمة ويرجع اختلافها على مدار الزمن إلى الموقف العام للتنمية الاقتصادية ، والهجرة واعادة توزيع السكان ، وتصبح كطبقة غير قادرة على انتاج افراد ذوى معيار معين يتقلدون مختلف الوظائف .

وظل بنيان الفرص فى انجلترا بالنسبة لرجل الطبقة العاملة ثابتاً بدرجة تدعو للدهشة ، وربما يكون مرجع ذلك إلى ان التنمية الاقتصادية العامة قد تمت عن طريق زيادة وظائف ذوى الياقات البيضاء من الذكور والطرق الأخرى التى يستطيع فيها بنيان الفرص أن يتسع بالنسبة لطبقة العمال اليدويين يتم بسقوط من جانب الطبقة الوسطى لاعادة انتاج نفسها بطريقة مناسبة —

ويتم ذلك إذا ماولد عدد غير قليل جداً من أبناء الطبقة الوسطى . وهناك موقف بديل آخر يمكن أن نتصوره — وهو أن بعض أصحاب المهن الدنيا من قطاع الياقات البيضاء . يواصلون انحدارهم فى المكانة إلى أسفل حتى يصلوا إلى نقطة يجب اعتبارهم عندها أنهم اصبحوا جزءا من فئة العمال اليدويين . وهذه الحالة لاتعتبر الحركة فى تلك الوظائف غير اليدوية جزءا من بنيان الفرص بالنسبة لاطفال العمال اليدويين المهرة :

وتعتبر التربية اليوم من وجهة نظر التراث الشعبى أو الفلكلورى الحديث طريقاً هاما للحراك الإجتماعى . ويسلم قدر كبير من الأبحاث على وجود فرق معينة لتنظيم المعلومات التى تعطى ذلك الانطباع . « فقد يحكم على رجل فى الاربعين من عمره عن طريق ادائه لامتحان يعطى لمن هم فى سن الخامسة عشر . ويستخدم جواز المرور أى الشهادة الدراسية الذى يعطى عند الإنتهاء من المدرسة أو الكلية فى رحلة العمر » (مارشال Marshall ١٩٥٣ ، ص ٦٤) . وعلى اية حال فالذى يدى على أنه ملاحظة عابرة قد استرعى أنتباه جوستا كارلسون Gosta Carlsson (١٩٥٨) الذى توصل إلى نتيجة هى « أن عامل التعليم لاينتج عن تحليل السلوك المؤثر الذى قد نتوقعه على أساس كثير من المناقشات عن دوره والفائدة المرجوة منه كعامل يكمن وراء الحراك الإجتماعى » .

وهذا أعتبار هام بالنسبة لرجل التربية الذى يميل إلى الاعتقاد بعكس ذلك ، فلو أن كارلسون كان على صواب ، فانه ينبغى أن نكون أكثر تحديدا عند مناقشة أهمية التربية بالنسبة للتغير الإجتماعى . وفى الحقيقة قد يكتسب الاقتراح بان التربية عامل مؤثر أكبر يساعد على تعزيز الموقف الإجتماعى القائم اكثر من التأثير فيه نحو التغيير قدرا كبيرا من التأييد . وأما النتائج الأساسية التى توصل إليها كارلسون فهى : (١) يعتبر التعليم مكسبا لاولئك الذين يحصلون عليه ولكن

(م — ٨)

(٢) أخذ صورة شاملة للصورة فهو ليس باية حال من الأحوال صاحب التأثير الرئيسى بالنسبة لجميع حالات الحراك الصاعد للجماعـــة . وهذا يسلط الأضواء الساطعة على الإختلافات بين أسلوبه أو منهجه وغيره من الكتاب . وفى السالف، نظر إلى « تأثير التربية من وجهة نظر فردية . ونظرت طريقة كارلسون (التى إستخدمت فيما بعد والتى ادت إلى نتائج متشابهة فى الولايات المتحدة والمعلومات البريطانية التى جمعها أندرسون Anderson (١٩٦١) نظرت إلى الحراك الإجتماعى الجماعى إلى أعلى على أساس كونه كجماعة أو كفيلق عسكرى ووصفها بعبارات أو بصيغة تربوية . وبالتالى فقد كانت نتائجه وظيفيه لنسبة منخفضة جداً من الأفراد الذين لم يحصلوا على أى نوع من التعليم باستثناء التعليم الأولى. ونتيجة ذلك أن نسبة الأفراد الذين حصلوا على تعليم عال قد تزايدت فى المجتمع . ولذلك فقد تزايدت أهمية التعليم بالنسبة للحراك الإجتماعى الصاعد للحشد أو الجماعة .

وليس هناك تعارض حقيقى فى وجهتى النظر . وتؤكد الطريقة المضادة على التعضيد شبه المحقق للحراك بالنسبة للافراد الذين يحصلون على مستوى معين من التعليم . إلا أن ذلك لايعنى أن التعليم هو الطريق الوحيد ، أو حتى أكثر الطرق أهمية للحراك فى المجتمع . وجذب كارلسون إنتباهنا نحو أهمية قيام الافراد بعمل مثل هذا الفرض سهوا . ويبدو أنه يمكن القول على أساس المعلومات التى جمعت من الأفراد المتعلمين قبل الحرب العالمية الثانية أن أفـــرادا عديدين تحركوا إلى طبقات أعلى برغم عدم حصولهم على مؤهلات أكثر من تلك التى حصلوا عليها .

وعند النظر إلى المجتمع أثناء عمله ، فمن الممكن اعتبار التعليم على أنه أكثر العوامل قوة . فالاغنياء فى هذا المجتمع يتفوقون على ماعداهم . وقد كانت هناك

قلة من الافراد المتعلمين الأغبياء وذلك قبل عام ١٩٤٤ . ولما كان عدد الأماكن المتاحة قليلا فإن عوامل التمييز تمثلت فى الأسرة ، أو النفوذ السياسى، أو التراكم الفردى لرأس المال أو الترقية البيروقراطية ، أو الخبرة ، أو الحظ ، أو ما إلى ذلك . ومن المحقق أن الكتابات النظرية تؤيد هذا الإتجاه . « وتتوقف القدرة على الصعود على السلم الإجتماعى والإقتصادى أقل وأقل على تراكم رأس المال القليل . وأكثر على الحصول على الدرجات أو الدبلومات » (بانكس Banks ١٩٥٥ ، ص ٢٤٠) « وأصبحت الطرق التقليدية لتجنيد العاملين فى الصناعة وأصبح الحراك الرأسى داخلها سائرا إلى الزوال أى إلى الاضمحلال (فلود Floud ١٩٥٠ ، ص ١٢٠).

وبالاضافة إلى تزايد استخدام التعليم الذى يعتمد على الفرص المتاحة لأعضاء المجتمع لاستخدامه ، فانه ينبغى على الفرد أن ينظر إلى التغيرات الحادثة فى بنيان أو تركيب المجتمع . ومن المؤكد أن تكون هناك تغيرات حافزة للاكثار من النصوص التعليمية ، إلا انها أتجهت أيضاً نحو المتطلبات المتزايدة لاولئك الذين يوظفون أصحاب المؤهلات التعليمية ، وقد حللت تحليلا طيبا ، ويبدو أن النتائج التى توصلت إليها لايمكن أن يتطرق الشك إليها .

وهكذا فان المجتمعات الصناعية تتميز فى بنيانها أو تراكيبها وتطورها عن غيرها من المجتمعات المعقدة نسبيا ، على أساس الحقيقة القائلة بأن التضمينات المتعلقة بتكوين أو تأسيس الدوافع، أو بعبارة آخرى تلك التضمينات المتعلقة بالمنظمات العامة والخاصة على نطاق واسع ومتزايد فى الأبحاث العملية لخدمة النمو الإقتصادى والحربى . وتختلف تكويناتها المهنية أو الهرم الوظيفى بوضوح مع المؤهلات التعليمية العالية نسبيا لجميع الوظائف

باستثناء الدنيا منها . ويحصل التعليم على أهمية إقتصادية لامثيل لها كمصدر للابتكارات والمخترعات التكنولوجية ، ويمثل النظام التعليمى بدرجة متزايدة نحو خدمة القوى العاملة ويقوم بدور جهاز ضخم للتدريب والامداد (هالسى Halsey ١٩٦١ (أ) ص٢) .

التربيـة كوسيلة للتصنيف والانتقـاء :

مع كل المؤهلات التى ذكرناها فى الفصل الحالى ، يمكننا القول بأن النظـام الرسمى للتعليم يعطى طريقاً واسعا للحراك الإجتماعى والإقتصـادى عن طـريق انتقاء الافراد والسماح لهم بالوصول بنطاق خاص إلى مجـالات الإقتصاد . ومن الواضح ان التربية تقوم بهذه العملية . إلا أن كيفية اتاحة أنماطها لذلك العمل يعتبر سؤالا طريفاً . وبعض الإجابات ، (أو بعبارة آخرى كيف تسأل بعض الأسئلة الهامة) قد تم تقديمها عند مناقشة التربيـة على أنها وسيلة لإنتـاج المواهب . وهنـاك مجموعة اخرى من الأسئلة تلق بعض الضوء على الكيفية التى تتم عن طريقها إتمام عمليات التصنيف والإختيار تشمل منهج أو طريقة استخدام الحساب العقلى للمدرسة على أساس أنها نظـام للمدخلات والمخرجات . ونحن ننظر إلى نوع المادة البشرية التى تدخل فى هـذا النظام وما الذى يخرج من المدرسة على أسس معيارية معينة نشعر بأنها مهمة ، ومن ثم فاننا نفرض أن النظـام التعليمى يعتبر مسئولا عن ذلك . ويمكن أن نعرف بهـــذه الطريقة أربع وظائف للاختيار ، إلا انه ينبغى الا نعتبرهـــا اربع فئات شاملة ومشتركة تغطى كل مايعمله النظام التعليمى من أجـل المجتمع . وهى أربع منظورات سوف تقـدم معلومات ذات أهمية واستبصار مفيد فى عملها أو وظيفتها .

الانتقـــاء التربوى :

يرى اندرسون أن الوظيفة الخامسة للتربية هى المحافظة على النظم الفكرية القديمة وتقديم الجديد منها .

وتعمل المدارس ذلك بالتعـــرف على تقديم ذوى الكفاية لمتابعة المستويات العليا من التعليم وبارجاع الأفراد مرة أخرى إلى الأنظمة التعليمية المتوسطة كدرسين . وتصل فى مراحلها العليا إلى هذه الوظيفة الثقافية للدرس وهى خلق وتأييد , الثقافة الوطنية الرفيعة ، والكفايات للمشاركة فى الثقافة العالية ســـواء أكان ذلك فى الدبلوماسية أم التكنولوجيا (أندرسون Anderson ١٩٦٧ ، ص ١٣)

وكيفما كان الهدف الذى يرمى إليه النظام التعليمى ، فمن المحتمل ان تكون هذه الوظيفة هى أكثر وظائفه الظاهرة أهمية : وإذا أردنا قياس كيفية تنفيذ هذه الوظيفة فاننا نحتاج لتحديد المعيار الذى يهدف عن طريقه أعضاء النظام استثارة وانتقاء التلاميذ . وعندما نفعل ذلك فاننا نستطيع أن نحاول وصف المـــدى الذى يتفق فيه التصنيف الحقيقى للأطفال إلى فئات يتفق مع نواياهم أو مقاصدهم . وعندما نعمل هذا فاننا نكون قد وصفنا نتائج التعـــليم فى ضوء المعايير , التربوية ، . ومن ثم فان أكثر المنظورات شمولا لانشطة التربية كنظام مدخلات ومخرجات هى تلك التى تراه على أنه انتقاء على أسس تربوية . وعندما تعمل ذلك فانها تحاول تلخيص معتقدات المربين المتعلقة بالتعامل مع التلاميذ .

وبعبارة أوسع فانهم يميلون إلى الاعتقاد بأنهم يختارون أو يوجهون طبقاً لقدرة الطفل عـــلى مجابهة متطلبات النظام التعليمى . وبعبارة أبسط ، ينصح المدرس التلميذ بدراسة , المستوى العادى ، فى اللغة اللاتينية لأنه يعتقد بأن لدى

التلميذ ، أو أن عليه أن ينمى المهارات والميول التى تناسب مستقبلا تعليميا معيناً . وتحمل هذه المجموعة من المعتقدات معها بعض الافتراضات الهامة . ففى الأساس يجب على الموجهين أو المرشدين الاعتقاد بأن متطلبات النظام التعليمى هامة بدرجة كافية لتبرير مثل هذا التحليل والحكم على التلاميذ . وهذا يتطلب تآزراً ربع معتقدات مؤيدة ة

(١) تعتبر معايير القدرة فى المدرسة ملاءمة للأداء الناجح فى المهن ، الخارجية .

(٢) لدى المربين بالفعل القدرة على قياس الاستعدادات الكامنة لدى الأطفال .

(٣) لا تتلاءم التربية مع المتطلبات المهنية أو الوظيفية فى المجتمع

(٤) ينبغى ألا تكون التربية ملاءمة للمتطلبات المهنية أو الوظيفية للمجتمع ، وينبغى ان نعمل كما لو كانت كذلك .

ومن الواضح أن وجهة نظر أى مرب فيما يتعلق بالتربية سوف تميل لتشتمل على عناصر كل تلك المعتقدات . وفى الحقيقة فمن المحتمل ان تكون أكثر التلخيصات أو الموجزات اعتدالا لوجهة النظر العامة عن التربية شبيهة بذلك . ومعايير المدرسة عن القدرة العقلية والإجتماعية هى فى الحقيقة مؤشرات طيبة عن القدرة الكامنة للتحصيل فى مجال المهن ، وتعتبر الطرق التى يستخدمها المدرسون (الإختبارات ، والأحكام الشخصية ، واختيار التلاميذ) مقاييس ذات كفاءة لهذا المعيار . وعلى أية حال فإذا ما هبط التعليم قليلا . أولا — فى ملاءمته لمعاييره ، وثانياً — فى قدرته على استخدامها . فليس من الخطر جداً أن تهتم التربية أيضاً بإحراز أهداف أخرى غير ملموسة كالفضيلة والإدراك أو الشعور بالعدالة بين طلابه . ويبدو أن هذا سليم من وجهة النظر المنطقية ،

فاسهام التربية يمكن أن يظهر عدم كفاءتها أو قصورها فى الاعداد المهنى والتنبؤ إنما يشتق يقينا من عدم كفايتها فى انتاج وتقييم أوجه أو مظاهر أقل وضوحاً فى الشخصية .

ولاافتراض الأخير من الافتراضات الأربع السابقة هو الحكم القيمى الذى يعتبر غير قابل للتحقيق أو الاثبات العملى . فالتربية هى التربية . وإذا لم نستطع ان « نستفيد » من شخص تعلم ، فان ذلك يعتبر عندئذ نظرته الخاصة ويعتبر هذا مقياساً لعجزه أو لعدم كفاءته وتهتم التربية بمثاليات معينة مستقلة عن المجتمع . والافتراض الثالث هو ببساطة افتراض خاطىء وان يقدم مطلقاً على أساس أنه افتراض رئيسى إلا أنه من الممكن ان يستخدم كأساس أو خلفية للافتراض الرابع — آخذاً شكل الحجة القائلة بأن التغيرات المقصودة فى النظام الموجود سوف تكون لها نتائج لا يعتد بها فقط . والافتراضان الاولان يوجدان فى قاع غالبية الفكر التربوى ، ولسنا هنا فى الوقت الحاضر على الرغم من القصور الكبير فى الأبحاث التى اجريت فيها بصدد صياغة عبارات شافية أو حتمية بطريق أو بآخر . إلا أنه ينبغى ان نكون على الأقل حذرين فى قبول كلتا النقطتين وعلى سبيل المثال فان إحدى مشكلات البحث هى مقدرة رجال التربية على التنبؤ بمستقبل نمو الأطفال ، وهذه عملية لا مفر منها لنبوءة تحقيق الذات التى سبق وصفها فى الفصل الثانى . ويميل التنبؤ نفسه إلى تمهيد السبيل أمام النتائج التى يتنبأ بها .

وباستثناء هذه الصعوبة الخطيرة جداً فى تفسير البحث ، فان الكمية الحقيقية للمعلومات المتعلقة بالاختيار التربوى ، كجزء من العملية الإجتماعية تعتبر محدودة . وعلى سبيل المثال فقد كانت الوظيفة الثالثة التى نادى بها اندرسون هى : استثارة الفردية . ومن الواضح ان النظام التعليمى يفعل ذلك

لدرجة أنه يساعد الفرد على التخلص من إعتماده على المعلومات التقليدية والأنماط السلوكية لاسرته وبيئته المحلية . إلا أن ذلك لايتعدى أن يكون مجرد حقيقة بسيطة لأنه ليست لدينا الفكرة عن أهمية النتيجة بالنسبة للمجتمع أو التلميذ الفرد ، ولا نعرف ماإذا كان التأثير يتغير . وجمع تحليل المعلومات المرتبطة بنظام المعتقدات الذى يتركز حول تلك الافتراضات الرئيسية للنظام التعليمى هو واجب علم الاجتماع التربوى ، مادامت تحتل قلب النظام القائم كمؤسسة من المؤسسات فى المجتمع . وكان لكل ما جاء فى هذا الكتاب علاقة بهذه المشكلة الأساسية .

اعداد القوى العاملة:

المنظور المتعلق بتربية التلاميذ الذى يمكن تطبيقه على وجه الخصوص بالنسبة الفائدة العائدة فى التربية هو ذلك المنظور الذى يرى الذهاب إلى المدرسة كطريقة لاعداد التلاميذ للدخول فى المهن المختلفة ، بالأعداد المطلوبة وعلى المستوى الفنى المطلوب فى المهارات المطلوبة (على كل من المستويين الظاهر والكامن) للنظام الاقتصادى . والنقطة هى ان التعليم يؤثر أساساً فى التنمية الإقتصادية عن طريق تأثيره فى المهارات الإجتماعية والمادية والفكرية لنتاجه - أى التلاميذ . ولما كان التعليم قد أصبح أكثر انتشاراً ، ولما كانت الصناعة قد أصبحت أكثر تعقيداً فى متطلباتها ، فان التعليم قد أخذ دوراً تتزايد أهميته فى تحديد معدل واتجاه التغير الاقتصادى ، ولقد بذل رجال الاقتصاد عدة محاولات لقياس قيمة التعليم فى النمو الاقتصادى ، إلا أن نتائجهم ينبغى ان تتعرض بشك أو إرتياب . وعلى الرغم من ذلك فان وجهة النظر المنتشرة ترى أن ، تنمية الأفراد المتعلمين تعتبر أكثر الأنواع أهمية فى تكوين رأس المال ، وأن عددهم ؛ ونوعيتهم واستخداماتهم تعتبر جميعا مؤشراً للقدرة المنتجة للثروة فى البلاد ، (دروكو

Drucker ١٩٥٩ ، ص ١٢٠) .

ولقد أوجز مدير قسم التحليل التابع لإدارة العلوم الاجتماعية (بمنظمة اليونسكو Unesco ١٩٦٤) بعض الطرق لاختيار وظيفة التعليم فى تدريب القوى العاملة التى تخدم المجتمع فيما يلى :

(١) يتمثل التأثير المباشر للاقتصاد على التعليم فى مطالبته بمهارات مهنية على مستوى معين كما وكيفا ، ويحسب عادة العمل على أنه ثلاثة أرباع الناتج القومى ، والتعليم هو المصدر الرئيسى للانتاجية فى العمل ...

(٢) ... يستطيع النظام التعليمى أن يخدم أيضاً كأداة للاختيار تمكن المجتمع عن طريقها ان يحصل على قادته ومستثمريه واداريه وفنييه ويحسن التعليم نوعياتهم (نفس المرجع ، ص ١٨) .

ومن ثم فوظيفة التعليم فى اختيار القوى العاملة إذا قيست سوف تمدنا بقدر كبير عن نتائج التعليم إلا أنها ان تمدنا عن الكل بالطبع . ومحاولة قياس تلك الوظيفة ليس نفس الشىء كافتراض أن الإنتاج الاقتصادى هو المعيار الوحيد للتعليم الجيد — الا أنه معيار هام فقط . وإذا ما أردنا أن نعملها باتقان فعلينا ان نقيس على مدى الزمن مخرج أو ناتج أفراد معينين لهم أنواع معينة من المهارات . ويمكن ان تقارب مع متطلبات القوى العاملة فى نفس الفترات الزمنية وقد تدلنا خريطة التتبع على ما إذا كان التعليم يملأ الفراغات بين الحاجات والمخرج أو الناتج .

وسوف تكون للمعلومات المتعلقة بوظيفة التعليم كوسيلة لاختيار القوى العاملة التى تحصل عليها عدة نقائص إذا ما فكرنا فيه كجزء من برنامج أو خطة

تنمية المصادر البشرية . أولا ـ لا يمكن عمل تنبوء باحتياجات القوى العاملة لفترات لا تزيد على خمس سنوات ، وتلك الفترات تعتبر فترات قصيرة جداً بالنسبة لحاجات مخططى التعليم الذين ينبغى ان يفكروا على مدى فترة زمنية تبلغ من خمسة عشرة إلى عشرين عاماً . ثانياً ـ يختلف المحتـــوى التعليمى لبعض المهن ، الذى ربما يكون أكثر أهمية ، على مدى الزمن نتيجة لتزايد المعرفة ولتحسن المستوى العام للتعليم . وبالتالى فان عملية التخطيط التى تنفذ لاعداد أصحاب مهن مطلوبة مثل المهندس ، والمدرس ، والنجار ، وما إليها . قد تتقلب نتيجة للحقيقة البسيطة ألا وهى حدوث تغيير فى الطلب .

وعلى الرغم من الصعوبات والمخاطر فى استخدام هذا المنظور لقياس نتائج التعليم ، فانها المجال الذى يتلقى النصيب الأكبر فى تحسين القدرة لرفعة شأن الحرية والكرامة والاستحقاق للفرد ، اليونسكو Unesco ١٩٦٤).

انتقاء أصحاب الاهلية أو الجدارة :

وبغض النظر عن نجاح نظام التعليم الرسمى أو النظامى فى التمييز بين التلاميذ على أساس معاييره التربوية ، وعلى أساس علاقاته بمتطلبات القوى العاملة التى يحتاج إليها المجتمع ، فهناك شكلان آخران للانتقاء يمكن أن يعزى إليهما مفهوم انتقاء أصحاب الأهلية أو الجدارة ، الذى يشتق عن فكرة أو اعتقاد أنه ينبغى أن يصل الأفراد أصحاب الأهلية إلى المناصب الاكثر أهمية ، والاكثر مظهراً ، والاكثر مكانة ، والاعلى أجراً فى المجتمع ، وينبغى أن يحتفظ بها الفرد الأكثر ذكاء . وكما سبق ان رأينا آنفا ، فى على وجه العموم أن يحل النظام التعليمى فى مجتمعنا النامى محل النظم الأخرى فى مجال الحـــراك الإجتماعى . وبسبب ذلك يفترض أكثر وأكثر انه ذو موقع استراتيجى لتنفيذ وظيفة غربلة أو نخل

القدرة أو الموهبة وتوزيع المكافآت المهنية طبقاً لتعريفات الاستحقاق العقلى .

ولقد سبق أن عالجنا المدى الكلى للقدرات التى تقـــوم فى النظام التعليمى عندما ناقشنا موضـوع الانتقاء « التعليمى » . ويذهب انتقاء أصحاب الأهلية أو الجدارة إلى أبعد من ذلك قليلا عند تحديد المعيار الذى نصف على أساسه الأطفال عن قصد . ونحن نهتم « بالذكاء » — وهو واحد فقط من المعايير المستخدمة فى الانتقاء التربوى . ومن أهم أهداف المـــربى فى نفس الطريق ان يجعل قدرة الطفل على الإبداع أو قدرته على اكتساب الخبرات من ذلك النوع الذى يقدره المدرس . إلا أن هذا المعيار يستحق ان يعالج معالجـــة منفصلة ويرجع ذلك إلى الأهمية التى اكتسبها فى الأدب التربوى العام .

ويميل قدر كبير من المناقشة إلى وضع افتراضات عما يأتى :

(أ) توزيع القدرات العقلية الكامنة والفعلية فى المجتمع .

(ب) الدور المرغوب للتربيـــة كأداة لانتقاء القـدرة العقلية العالية . ثم

(جـ) الدور الحقيقى للتربية كأداة لانتقاء القدرة العقلية .

وفى الحقيقة وبسبب صعوبة تفسيرات اختبارات « الذكاء » فليس هنـاك شيء هام كالمعلومات المناسبة عن تلك الملامح النظرية المستخدمة فى عمـــل أو وظيفة التمايز .

ولقد قدم فرنون Vernon (١٩٥٧) توضيحاً للرؤية الذى ميز ادراكيـا بين الذكاء (أ) الذى هو « بعض النوعيات للجهاز العصبى المركزى الذى تحدده الجينات نهائياً (أى حاملات الوراثة)،ويمكن أن يطلق عليه اســـم الذكاء الفطرى . والذكاء (ب) الذى يستخدم لتمثيل ما يشاهـد فى الحياة اليومية لذلك

الذكاء الفطرى الكامن . وفى النهاية الذكاء (ج) الذى يمكن أن ينظر إليه على نموذج الذكاء الذى يحتويه اختبارات الذكاء - نتائج اختبارات الذكاء . وأى مناقشة عن الرغبة فى فتح التعليم الجامعى لطلاب أكثر ، أو أنه ينبغى علينا ان نتخلص من نظام ١١ + أى الحادية عشر وما فوقها «سوف يحمل معه سلسلة كاملة من المعتقدات والمفاهيم المختلفة للذكاء وكيفية تمثيلها فى المجتمع. ولكى نوضح الأمور من وجهة نظر التمايز الاجتماعى ، غالباً لا يمكن تأييدها ، دعنا نتناول مصطلحين رئيسيين للذكاء ، وان نصف كيف يريد عالم الإجتماع ان يستخدمها عند وصف وظيفة التربية المقصودة النظامية فى الانتقاء والتصنيف .

ويمكننا أن نتناول أحد الإهتمامات السيكولوجية الشعبية التى ظهرت منذ عقد مضى من الزمان أو نحوه - كنقطة بداية لمناقشة قضية . هل ذكاؤنا القومى ينحدر ؟ وكان هذا السؤال قد سيطر على الدوام فى ذلك الوقت . وقد اظهر هذا السؤال اهتماماً أولياً للحدود الفسيولوجية الكامنة وعلاقتها بالذكاء القومى على افتراض أن لهم مطابقة مع المستويات « أ ب » و « أ ج » ، ويمكن أن نوجز تلك الفكرة فى ذلك الوقت بطريقة بسيطة على شكل نظرية هندسية .

(١) توضع حدود القدرة العقلية عن طريق نظام الجينات الذى يعتمد على الجهاز العصبى المركزى .

(٢) تورث تلك الحدود عن طريق كثير من الجينات .

(٣) يميل الأفراد الأذكياء « إلى الزواج من بعضهم البعض .

(٤) يميل ذكاء الأطفال نحو مستوى متوسط بين ذلك الخاص بآبائهم

(٥) الآباء « الأذكياء » يكون لديهم أطفال أقل فى العدد عن أولئك الآباء الأقل ذكاء .

ومن ثم فالآباء الأقل ذكاء ينتجون نسباً متزايدة من الجيل الجديد . لذلك فانه ما لم يحدد أولئك الأفـــراد من حجم أسرهم ، فان متوسط ذكاء السكان سوف ينخفض . ولقـــد تنبأ البعض بأن متوسط الذكاء سوف يقل فى نسبة الذكاء I. Q حوالى أربع درجات فى فى كل جيل (ايكلند Eckland ١٩٦٧).

وتميل وجهة النظر هذه الى أن تحل محلها اخـــرى تشبه كثيرا ما سبق أن أشرنا إليه فى الفصل الثالث ، والتى تفترض أن الحـدود الجينية للقدرات العقلية ليست مناسبة على وجـــه الخصوص فى المرحلة الراهنة من التطور الإجتماعى . ونتوقع أن نسبة كبيرة من السكان سوف تكون عندها مستويات الذكاء « أب » و « أج » الذين هما أقل كثيرا عن أ أ بالنسبة لنا إذا ما اردنا أن الذكاء الكامن الفطرى علامة على أساس المعلومات المتعلقة بالمستوى (أ ج) .

وهناك أفكار تقليدية أخرى عن القدرات ، والتربية ، والمجتمع والتى تعتبر أكثر أهمية عند مناقشة وظيفة التربية . وهى فكرة أن التعليم ينتقط النـاس طبقاً لذكائهم ويوجههم نحو تلك الوظائف أو المهن التى يحتمل أن تجعلهم يساهمون إلى أقصى مساهمة نحو مجتمعهم . وظلت تلك العبارة غامضة لان أفكاراً اختلفة عن ماهية القدرة وعن « أقصى مساهمة نحو المجتمع » . وغالبا ماتكون أكثر تلك الصيغ المشتقة عن تلك الفكرة أهمية (أو بمعنى آخر أكثرها مكانة) خليطا من أ أ ، أب ، وأج . وعلى قدر مايهم المساهمة نحو المجتمع فاننا عادة ما نعتقد أن المقصود هو الكفاءة فى العمل (كنقيض « لنوعية الحياة ») . ومثال واحد يمكن أن يكون الفكرة التى لانستطيع أن نجعل رجلا يمكن أن يكون مهندسا أو طبيباً يشتغل فى أعمال الحفر — إذ اننا نحتاج إلى كل العقول التى نستطيع الحصول عليها » . بل حتى لدينا نظرية عن الإنحـــراف الإجتماعى أو الصناعى ، أو السياسى ، التى تفترض انه إذا ما كان على الفرد أن يعمـــل على مستوى قدرته

العقلية فانه سوف يصاب بالاحباط وعدم الرضا : وانه سوف يسبب متاعب نعتبر فى العادة غير طيبة المجتمع .

وإذا ما أردنا ان نقدم معلومات تمكننا من التفكير بطريقة أكثر وضوحا عن هذه الوظيفة فإنه يجب ان نوضح مفهوم الذكاء الذى ينبغى إستخدامه ، وبالتالى كطبيعته أو إستخدامه وطريقة حساب العقول « فى النظام التعليمى » . فقد قام سويفت (Swift ١٩٦٥ أ) باجـــراء محاولة كان من نتائجها ان أصحاب الأهلية أو الجدارة عملوا ، كما قلت بواسطة مستوى « أ ج » وعلاقتها بالقبول فى مدارس النحو (وذلك كخطوة اولى نحـــو الوظائف التى تتطلب أصحاب قدرات عقلية عالية) وصلت إلى حوالى ٧٠ فى المائة . أى أن ٧٠ فى المائة من جميع التلاميذ الذين على مدى صلاحيتهم للتعليم بمدارس النحو طبقاً لمعيار (أ ج) قد قبلوا فى تلك المدارس . ويستطيع الفرد أن يصوغها بأسلوب آخر وهو أن أكثر من ٣٠ فى المائة من كل اولئك الذين تخول لهم بمقتضى المعيار الوحيـــد (أ ج) القيام بالخطوة الاولى مهن أو وظائف النخبة أو الصفوة ينكرونها .

وحتى نجعل مثل تلك المعلومة مفهومة فاننا نحتاج إلى قياس وظيفة التربية فى إختيار أصحاب الأهلية أو الجدارة فى كل نقاطها الرئيسية وعلى مـــدى زمنى طويل . وينبغى لذلك أن تكون لدينا « خريطة المتابعة » تبين كيف تغيرت الكفاءة فى هذا الصدد عند كل نقطة على مدى الزمن . ونحتاج أيضا إلى جانب ذلك أن نجمع المادة لبحث العلاقة بين (أ ج) والقدرة على النجاح فى العمل . وبالترجيح مثل هذا الدليل الموجود فى ذلك السؤال أنه خلال مدى واسع جداً من (أ ج) لايوجد نوع من هذا الترابط .

إنتقاء الطبقة الإجتماعية :

رأينا كيف أن التعليم هو احد الوسائل التى يستطيع المجتمع عن طريقها ان يحافظ على النظام القائم عن طريق التنشئة الإجتماعية . واحد الا وجه أو المظاهر الهامة لهذه العملية هو المحافظة على نظام الطبقات الإجتماعية أولا - يمكن الإحتفاظ بأنواع معينة من المدارس لتلاميذ من قطاعات معينة من السكان الذين يعطون منفذا خاصا إلى التركيب الوظيفى أو المهنى على أساس دخولهم فى تلك المدارس وهذا تبسيط للنزعة المعقدة المتعلقة بتحقق الذات . والتى تقول بأن أبناء الطبقة القادرة فى المجتمع ينبغى أن يكونوا (مع حالات اخرى تستأهل ذلك) قادة فى المستقبل ، وبالتالى فهم فى حاجة إلى نوع خاص من التعليم يعدهم لتولى ادوارهم المستقبلة . وعندما يتعرضون لذلك التعليم الممتاز إجتماعيا ، فانهم فى الحقيقة يصبحون قادرين على تولى المناصب القيادية فى المجتمع . ويسهم رجل الشارع فى هذه العملية لدرجة انه يتمسك بافتراضات معينة عن الناس ذوى النوعيات الممتازة ، وتوريث القدرات ، وإمتياز الأفراد الذين يظهرون خصائص معينة من السلوك الإجتماعى (مثل طريقة النطق ، والاحترام فى اعين الجمهور ، ومفهوم الامتياز) الذى لا يمنع علاقات الاتباع بالمتبوعين) .

والطريق التالى الذى تستطيع المدرسة المساهمة بواسطته فى مجال الاستقرار لنظام الطبقات الإجتماعية هو بالحكم على التلاميذ على أساس الخصائص الإجتماعية التى يحملونها معهم إلى المدرسة . أى المدى تظهر فيه القيم والدوافع والمهارات الإجتماعية المعينة فى المتطلبات المعيارية والسلوكية للمدرسة والتى سوف يستخدمونها بلا مناص فى تقييم سلوك الطفل . وسوف يميل نجاحه إلى أن يعتمد على الطبقة الإجتماعية التى اتى منها . وبهذه الطريقة يضبط الحراك الإجتماعى .

وعالجت دراسات عديدة نظام المدرسة كمصنف للتلاميذ على أساس معيار الطبقة الإجتماعية . وابان فلود Floud (١٩٥٦) إلى الطريق الذى يؤدى إلى هذا النوع من التحليل فى الأرقام التى حصل عليها التلاميذ البالغة اعمارهم احد عشر عاما فأكثر (١١ +) فى مقاطعات من ميدليزبره Middlesborough وجنوب غرب هيرتفوردشاير South — West Hertfordshire التى ابانت أن فرصة الدخول بمدارس النحو لابناء الكتبة فى عام ١٩٥٢ كان أربع أضعاف أبناء العمال غير المهرة . وفى أقصى التدرج الإجتماعى ، كان لدى أبناء العمال المهنيين سبعة أضعاف الفرص المتاحة لابناء العمال غير المهرة فى ميدليزبره . وستة اضعاف الفرص الموجودة فى جنوب غرب هيرتفورد شاير . واتضح فى مثل تلك الدراسات أن النقص فى التوازن فى ، الفرص الطبقية ، كان يعود إلى حقيقة أن الابناء الذين ولدوا لآباء ينتمون إلى الطبقة الوسطى كانوا اكثر قدرة على النجاح فى اختبارات الذكاء والإختبارات التحصيلية .

ومن ناحية اخرى فقد أبان تقرير عن الإنتهاء المبكر Report on Early Leaving (١٩٥٠) وجود تباين فى خطوط الطبقة بنفس ، مجموعة القدرات ، أوضح دوجلاس Douglas (١٩٦٤) ذلك باعطاء الادلة عن التدهور النسبى لمتوسط المقدرة عند الطبقة العاملة فى نتائج الاختبارات التى طبقت على التلاميذ فيما بين سن ٨ و ١١ ، وما يهمنا فى تحليل فرصة الطبقة هو فقط نسب الطبقات الإجتماعية المختلفة التى اعطى لها منفذ عن طريق النظام التعليمى إلى الوظائف المهنية العالية . واعطى تقرير روبنز Robbins Report مثالا يوضح جيدا فائدة استخدام هذا المنهج . ويخبرهنا ان نسبة ابناء الطبقة العاملة بين طلاب الجامعات قد هبطت من ٣٠ فى المائة عام ١٩٢٨ ، ٢٦ فى المائة عام ١٩٦١ .

وتعطينا مثل تلك الأرقام التى ينبغى استخدامها فكرة عن كيفية اداء وظيفة

تشبيت الطبقة الإجتماعية التى يقوم بها التعليم النظامى او الرسمى . إلا انه لسوء الحظ لايوجد عمل ضخم يمكن مقارنته بدراسة جلاس Class التى تمدنا بارقام شاملة يمكن الإعتماد عليها عن الموقف الحالى . ويكفينا القول هنا بأن وزن الدليل الذى يبين ان الميل نحو الفرض الطبقة لاجدال او نزاع فيه . وكيفما كان الأمر فان مشكلة التفسير لاتزال موجودة لانه لايوجد لدينا شيء نستطيع مقارنته بواسطة مدى الميل أو تفضيل أكثر من عدم وجـــود ميل كيفما كان الأمر أو وجود ميل نحو نقطة معينة حدثت فى وقت سابق . وتصبح المقارنة فى الحالة الأولى غير حقيقية لاعطاء معنى ، وتخاطر الثانية لعدم أخـــذها فى الاعتبار التغيرات التى حدثت فى المجتمع خلال الفترة . .

خاتمـــة :

تبصرنا فى الفصل الحالى طرقا عديدة حللت فيها نتائج التعليم على المجتمع . وهدفنا عن قصد إلى التحرك من المستوى السطحى أو الاصطناعى للمناقشة فى كيفية إنتاج التعليم للتغير الإجتماعى ، وتحديد النتائج بطرق عملية يمكن إثباتها بالبرهان . وينبغى الا يفترض ان هذا يعتبر نصراً سهلا للتفكير العلمى الواضح ضد الانطباعات المتعصبة غير المرتبة . وحتى إذا ما استطعنا قياس نتائج النظام من القوى العاملة التعليمية ، والطبقة الإجتماعية ، وعمليـــة اختيار أصحاب الأهلية أو الجدارة ، فاننا نصبح فى وضع يمكننا من ان نضمهم جميعاً بعضهم إلى جوار البعض الآخر بطريقة تعطى اجراء مقبـــولا للاسهام الكامل الذى يعمله التعليم فى المجتمع .

Organisation.

VERNON, P. E., (1957), Secondary School Selection, London : Methuen.

VERNON, P. E., (1963), 'The Pool of Ability', The Sociological Review Monograph No. 7 : Sociological Studies in British University Education, ed. Halmos, P., Keele : University of Keele, pp. 45 - 57.

WARREN, N., (1966), 'Social Class and Construct Systems Examination of the Cognitive Structure of Two Social Class Groups', British Journal of Social and Clinical Psychology, Vol 5, pp. 254--63.

WHORF, B. L., (1940), Science and Linguistics, Vol XLIV, pp. 229 - 48.

WILLMOTT, P., (1967), Adolescent Boys of East London, London : Routledge & Kegan Paul.

WRONG, D., (1961). 'The Oversocialized Conception of Man'; American Sociological Review, Vol. XXVI, pp. 183 - 92.

YOUNG, M., 1965), Innovation and Research in Education, London : Routledge & Kegan Paul.

ZNANIECC', F., (1951), 'The Scientific Function of Sociology of Education', Educational Theory, Vol. E, pp. 69—78.

SWIFT, D. F., (1995), 'Educational Psychology, Sociology and The Environment : a Controversy at Cress Purposes', Britsh Journal of Sociology, Vol. XVI, pp. 334-56.

SWIFT ,D. F., (1966), 'Social Class and Achievement Motivation', Educational Research, Vol. VIII, pp. 83—95.

SWIFT, D. F., (1967), 'Family Environment and II+ Success: Some basic Predictors', British Journal of Educational Psychology, Vol. XXXVII. pp. 10-21.

SWIFT, D. F., (1967), 'Social Clss, Mobility Ideology and II + Success, British Journal of Sociology, Vol. XVI'. 165—86.

SWIFT, D. F,. (1968), Reader in The Sociology of Education : ao Introductory Analytical Perspectives, London Routledge & Kegan Paul.

TAYLOR. W., (1967). 'The Sociology of Educatin', The Study of Education, ed. Tibble, J. W., London : Routledge & Kegan Paul.

THOMPSON. J. W., (1962), 'Method Ideology and Educational Ideologies', Educational Theory, Vol. 12, pp. 110—7.

TURNER, R. H., (1960), 'Sponsored acd Contet Mobility and The School System', American Sociological RevieW, Vol. 25, pp. 855—67.

TURNER, R., (1964), The Social Context of Ambition, San Francisco : Chandler Publishing Co.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (1964), Economic and Social Aspects of Educational Planning, Paris : United Nations Educational, Scientitic and Cultural

Implications of Social and Economic Change, The Schools Council Working Paper No. 12, pp. 28— 40, London : Her Majesy's Stationery Office.

SARASON, S. B., and GLADWIN, T., (1958), 'Psychological Cultural Problems in Mental Subnormality', in Mental Subnormality, Part II, R. L. Masland et al., New York : Basic Books Inc.

SCHOFIELD, M., (1966), The Sexual Behaviour of Younh Pe ple. London : Longmans.

SCHOOLS COUNCIL, (1967), The Educational Implications of Social and Economic Change, London: Her Majesty's Stationery Office.

SEWELL, W. H., (1961), 'Social Class and Childhood Personality', Sociomety, Vol. 24, pp. 340 –50.

SHER F, M., and SHERIF, C. W., (1964), Feference Groups, New York: Harper and Row.

SUGARMAN, B. N., (1966), 'Social Class and Values as related to Achievement and Conduct in School', Sociological Feview Vol 14, pp. 287—301.

SUGARMAN, B. N., (1967), 'Involvement in Youth Culture, Academic Achievement and Conformity in School : an Empirical Study of London School Boys', British Journal of Sociology, Vol. XVIII, pp. 151–64.

SWIFT, D. F., (1965), 'Meritocratic and Social Class Selection at Age Eleven', Educational Pesearch, Vol. VIII, pp. 65 – 73.

we see it Functioning (Past, Present and Future)?, 'in The Educational Implications of Social and Economic Change, The Schools Council Working Paper No. 12, pp. 60—66, London: Her Majesty's Stationery Office.

MORTON-WILLIAMS, R., (1967), 'Survey Among Parents of Primary School Children', in Department of Education and Science. Central Advisory Council for Education (England). Children and Their Primary Schools. Vol. 2, pp. 93 — 178, London Her Majesty's Stationery Office.

MUSGRAVE, P. W., (1967), 'Family, School, Friends and Work: a Sociological Perspective', Educational Research, Vol. 9. pp. 175--86.

MUSGROVE, F., (1966), The Family, Education and Society London : Routledge & Kegan Paul.

O'BRIEN, R. W., SCHRAG, C. C., and MARTIN, W. T.,(1964), Readings in General Sociology, Boston: Houghton Mifflin Company.

PARSONS, T., (1956), Family Socialisation and Interaction Process, London : Routledge & Kegan Paul.

PARSONS, T., (1959), 'The School Class as Social System Some of its Functions in American Society', Harvard Educational Review, Vol. 29, pp. 297—318.

PARSONS, T., (1961), 'An outline of the Social System', in Parsons et al., Theories of Society I, New York: Free Press of Glencoe.

PETERS, R. S., (1967), 'The Status of Social Principles and Objectives in a Changing Society', in The Educational

LITWAK, E., aud MEYER, H. J., (1968), 'The School aud the Family: Linking Organzations and External Primary Groups', in The Uses of Sociology, eds. Lazarsfeld, P. F., et al., London: Weidenfeld & Nicolson. pp. 522—43.

LOCKWOOD, D, (1966), 'Sources of Variation iu Working Class Images of Society', Sociological Review. Vol. 14, pp. 249—67.

MALINOWSKI, B., (1947), Freedom and Civilzation, London: Allen & Unwin.

MARSHALL, T. H., (1953), 'The Nature and Determinants of Social Status', Yearbook of Education, London: Evans Br s.

MASLAND, R. L, et al., (1958). Mental Subnormality, New York Basic Books Inc.

MAYS, J, B., (1962), Education and The Urban Child, Liverpool: University of Liverpool Press.

MCCLELLAND, D. C., (1961, The Achieving Society, Princeton: D. Van Nostrand Co. Inc.

Ministry of Education. (1954), Early Leaving, London: Her Majesty'e Stationery Office.

Ministry of Education. (1959—1960). 15 to 18: a Report of the Central Advisory Council for Education (England). Vols. I and II. London: Her Majesty's Stationery Office. [The Crotwther Report]

Ministry of Education. (1963), Higher Education a Report of the Committee on Higher Education, London: Her Majesty's Stationery Office. [The Robbins Report]

MORRIS, B., and SIMMONS, H. W., (1967), 'The School: How do

KEIL; E. T., et al., (1966). 'Youth and Work: Problems and Perspectives', Sociological Review, Vol. 14. pp. 117—37.

KLEIN, J., (1965), Samples from English Culture, Vol. II, London Routledge & Kegan Paul.

KLUCKHOHN, F., and STRODTBECK, F. L., (1961). Variations in Value Orientations, Evanston, Illinois: Row Petereon & Company.

KLUCKHOHN, F., (1967), Variations in 'Value Orientations as a Factor in Educatioal Planning', in Bower, E. M.. and Hollister, W. G., Behavioural Science Fronteirs in Education, New York: John Wiley & Sons.

KNELLER, G. F., (1965), Educational Anthropology, New Yorz: Wiley

KOHN, M. L., (1963), 'Social Class and Parent-Child Relationships: an Interpretation', American Journal of Sociology, Vol, 68, pp. 471—80.

LACEY, C., (1966), 'Some Sociological Concomitants of Academic Streming in a Grammar School', British Journal of Sociology, Vol. 17, pp. 245—62.

LAZARSFELD. P. F, and SIEBER, S. D., (1964); Organsing Educational Resarch: Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

LAQARSFELD, P. F., et al., eds. (1968), The Uses of Sociology, London : Weidenfeld & Nicolson.

LIPSET, S. M., aud BENDIX, R., (1959), Social Mobility in Industrial Society, Berkeley, California : Univeaisty of Californiа Press.

HIMMELWEIMT, H. T., (1967), 'The Individual in Society', in The Educational Implications of Social and Economic Change The Schools Council Working Paper No. 12, dp. 13-20, London : Her Majesty's Stationery Office.

HODCKINSON, H. L:, (1967), Education, Interaction and Social Change, Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

HOYLE, E., (1965), 'Organisational Analysis in the Field of Education', Educational Research, Vol. VII, pp. 97-114

HUDSON, L., (1966), Contrary Imaginations, London: Methuen.

HUNT, J. MCV., (1961), Intelligence and Experience, New York: Ronald Press.

HUSEN, T., (1961), 'Educational Structure and the Development of Ability', in Ability and Educational Opportunity, ed. Halsey, A. H., Paris : Organisation for Economic Cooperation amd Development, pp. 113—36.

HYMAN ,H. H., (1953), 'The Value Systems of Different Classes', in Class, Status and Power, ed. Bendix, R., and Lipset, S., pp. 426—42.

JACKSON, B., and MARSDEN, D., (1961), Education and The Working Class, Routledge & Kegan Paul.

JACKSON, B., (1964), Streaming: an Education System in Miniature, London : Poutedge & Kegan Paul.

KAHL, J. A., (1965), 'Some Measurements of Achievement Orien tation', Americen Journal of Sociology, Vol. LXX, pp. 669 — 81.

eds. Lazarsfeld et al., London. Weideufeld & Nicolson, pp. 304 – 58.

HALSEY, A. H.. et al., (1961), (a), Education, Economy and Society, Glencoe, Illinois : The Free Press.

HALSEY, A, H., ed. (1961), (b), Ability and Educational Opportunity, Paris : Organisation for Economic Co-operation and Development.

HALSEY, A. H., (1959), Class Differences in Geneaal Intelligence I', British Journal of Statistical Psychology, pp. 1-4.

HALSEY, A. H., (1967), 'The Sociology of Education'. in Sociology : an Introduction, ed. Smelser, N. J., London and New York : Jogm Wiley and Sons, pp. 381—434.

HANSEN, D. A.. (1963), 'The Responsibilty of the Sociologist to Education', Harvard Educational Review, Vol. 33, pp. 312 - 25.

HANSEN, D. A., (1967), 'The Uncomfortable Relation of Sociology and Education', in On Educaation : Sociological Perspectives, eds. Hansen, D. A., and Gerstl, J. E., New York: John Wiley & sons, pp. 3 – 34.

HARGREAVES, D. H., (1967), Social Relations in a Secondary School, London : Routledge and Kegan Paul.

HAVIGHURST, R. J., (1961), 'Conditios Productive of Superior Children', Teachers College Record, Vol. LYXII, pp. 524-31·

HIMMELWEIT, H. T., (1966), 'Social Background, Intelligence and School Structure : an Interaction Analysis', in Genetic Enviromental Factors in Human Ability, eds. Meade, J. E., and Parkes. A. S., London : Oliver & Boyd, pp. 24-41.

GLASS, D. V., (1954); Social Mobility in Britain, London : Rout legde and Kegan Paul.

GOFFMAN, E., (1959), The Presentation of Self in Everyday Life. New York : Doubleday & Company.

GOSLIN, D. A., (1963), The Search for Ability, New York : Russell Sage Foundation.

GOTTLIEB, D., (1964), 'Sociology of Education', Review of Educational Research, Vol. pp. 62—70.

GOTTLIEB, D., et al., (1966), The Emergence of Youth Societies, New York , The Free Press.

GOULD, S., and KOLB, W., eds. (1964), A Dictionary of the Social Sciences, London : Tavistock Publications.

GOULDNER, A. W , (1954), Wildcat Strike, London : Routledge and Kegan Paul.

GOULDNER, A. W., (1957), 'Cosmopolitans and Locals: Toward Analysis of Latent Social Roles, II', Administrative Science Quarterly, Vol. 2, pp. 444-80.

GRAMBS. J. D., (1965), Schools, Scholars and Society , Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall.

GROSS, L., and GURSSLIN, O., (1963), 'Middle and Lowre Class Beliefs and Values : A Heuristic Model', in Gouldner, A, and Gouldner, H. P., Modern Sociology, New York : Harcourt, Brace and World, pp. 168—77.

GROSS, N., and FISHMAN, S. A., (1968), She Management of Educational Establishmens'. in The Uses of Sociology,

ELVIN, H, L, (1965), Education and Contemporary Society. London : C. A. Watts & Co. Ltd.

ETZIONI, A., (1961). Complex Organisations, Glencoe, Illinois: The Free Press,

ETZIONI, A., (1964), Modern Organisations, Englewood Cliffs, New Jersey : Pretice-Hall.

FARBER, B., (1965), 'Social Class and Intelligence', Social Forces, Vol. 44, pp.215—25.

FARIS, R. E. L., (1961), 'Reflections on the Ability Dimension in Human Society', American Sociological Review, Vol. 26, pp. 835 — 43.

FLETCHER, R., (1966), The Family and Marriiage in Britain. Harmondsworth, Middlesex : Penguin Books.

FLOUD, J., (1950), 'Education and Social Mobility', Yearbook of Education, London : Evans Bros.

FLOUD, J., (1962), 'The Sociology of Education' in Welford et al., Society: Problems and Mehods of Study, pp. 521-40.

FLOUD, J. E., et al., (1956), Social Class and Education Opportunity', London : Heinemann.

FLOUD, J, and HALSEY, A. H., (1958), 'The Sociology of Education', Current Sociology, Vol. 7, pp. 165—233.

FLOUD, J., and HALSEY, A. H., (1959). 'Education and Social Structure : Theories and Methods', Harvard Educational Review, Vol. 29, pp. 288—96.

FRASER, E., (1959), The Home Environment and The School, London : University of London Press.

DOUGLAS, J. W. B., (1964), The Home and The School, London MacGibbon & Kee.

DOWNES, D. M., (1966), The Delinquent Solution, London : Rout- ledge and Kegan Paul.

DOWNES, D., (1967), 'Decolonising the Young', the Observer, 23 rd July, p. 7.

DRUCKER, P. F., (1959 , the Landmarks of Tomorrow, London: Heinemann.

DUBIN, R., 1959 , 'Human Relations in Formal Organisations', Review of Educational Research, Vol. XXIV, pp. 357—66.

DURKHEIM, E., (1956), Education and Sociology, Glencoe, Illinois : the Free Press.

ECKLAND, B. R., (1967), 'Genetics and Sociology : A Reconside ration', American Sociological Review, Vol. 32. pp. 173 - 94.

EGGLERTON, S. J., (1967), The Social Context of the School, London : Routledge and Kegan Paul.

EGGLESTON, S. J., (1697), 'Some Environmental Correlates of Secondary Education in England', Comparative Education, Vol. 3, pp 85—97.

ELDER, G. H , (1965), 'Life Opportunity and Personality : Some Consequences of Stratified Secondary Education in Britain', Sociology of Education, Vol. 38, pp. 173—202.

ELD R, G. H., (1965), 'Family Structure and Educational Attain- ment: a Cross-National Analysis', American Sociological Review, Vol. 30, pp. 81—96.

CHTRATRS. W. W., (1963). 'Social Class and Intelligence Tests', Part of Section I, part I in Charters, W. W. and Gage, N L, Readings in the Social Psychology of Education, Bostson : Allyn & Bacon Inc., pp. 12 – 21.

CICOUREL, A. V., and KITSUSE, J. I., (1963). The Educational Decision-makers, Indianapolis, Bobbs-Merrill.

CLARK, B. R., (1962). Educating the Expert Society, San Francisco: Chandler Publisding Company.

CLARKE. B. R., (1964), 'Sociology of Education', in Faris, R. E., Handbook of Moden Sociology, Chicago : Rand McNally, pp. 734 – 69.

CLARKE P. R. F., (1962). 'Complexities in the Concept of Intelligence', Psychological Reports, Vol. 11, pp. 411-7.

COHEN, E., (1965). 'Parental Factors in Educational Mobility', Sociology of Education, Vol. 38, pp.404—25.

COLE, W. E., (1962),Introductry Sociology, New York : David McKay Company Inc.

COLEMAN, J., (1961), The Adolescent Society, Glencoe, Illinois: The Free Press.

CORWIN, R. G., (1965), A Sociology of Education, New York: Meredith Publishing Company.

DAVIS, A., (1948), Social Class Influence upon Learning, Cambridge, Massachusetts : Harvard Univesity Press.

Departmenent of Education and Science. (1967), Children and Their Primary Schools, London : Her Majesty's Stationary Office. [The Plowden Report]

Rand Mcnally, pp. 972 – 1022.

BLYTH, W. A. L., (1965), English Primary Education, London: Routledge and Kegan Paul. Vols. 1 and 2.

BLYTH, W. A. L., (1965), 'Some Relationships between Homes and Schools', in Liking Home and School, eds. Craft, M. et al., London : Longmans, pp. 3 - 1?.

BOCOCK, S. S., (1966), Toward a Sociology of Learning: a Selec. tive Review of Existing Reseach', Sociolgy of Edncation; Vol. 39, pp. I – 45.

BOWMAN, M. J., (1966), The Human Investment Revolution in Economic Thought', Sociology of Edueation, Vol. 39. pp. 111 - 38.

BRAM, J., (1955), Language and Society, New York : Random House.

BRIM, O. and WHEELER, S., (1966), Socialization after Childhood, New York : Wiley.

BROOKOVER, W. B., et al., (1964), 'Relf - Concept of Ability and School Achievement', Sociolohy of Education, Vol. 37, pp. 271 – 8.

BROOKOVER, W. B., and GOTTLIEB, D., (1964). A Sociology of Education, New York : American Book Company.

BURGESS, E. W., (1948). 'The Family in a Changing Society', American Journal of Sociology, Vol. LIII, pp. 417 - 22.

CARLSSON, G., (1958), Social Mobility and ths Class Structure, Lund : Gleerup.

CASSIRER, E.,(1964), An Essay on Man, Newhaven, Connecticut: Yale University Press.

المراجـــع

ANDERSON, C. A., (1960), 'A Skeptical Note on the Relation of Vertical Mobility to Education', The American Journal of Sociology, Vol. 96, dd. 560 - 70.

ANDERSON, C. A.,(1966), 'The Impact of the Educational System on Technological Change and Modernisation', in Hoselitz, B. F. and Moore, W. E.,Industrialisation and Society, Paris : Unesco. pp. 259 - 78.

ANDERSON, C. A., (1667) The Social Context of Educational Planning, Paris : Unesco : Institute for Educational Planning

BANKS, O., (1955). Parity and Prestige in British Education, London : Routledge and Kegan Paul.

BANKS, O., (1958), 'Social Mobility and the English System of Education', International Review af Education, Vol. IV, pp. 196 - 202.

BARKER, R. G., end GUMP, V., (1964),Big School, Small School: High Schecl Size and Student Behaviour, Stanford, California : Stanford University Press.

BERNSTEIN, B., (1960). 'Language and Social Clan', British rournal of Sociology, XI, 271 - 276.

BERNSTEIN, B., (1965), 'A Socio linguistic Approach to Social Learning', Penguin Survey of the Social Sciences 1965,Penguin Books, pp. 144 - 66.

BIDWELL, C. E., (1965), 'The School as a Formal Organisation, Handdook of Organisations, ed. March, J. G., Chicago:

رقم الإيداع بدار الكتب
٥٠٣٦ لسنة ١٩٧٧